

E-utbildning inom ett industriföretag

Anställdas erfarenheter och åsikter om e-kurser

Nilla Korhonen

Avhandling pro gradu i pedagogik

Pedagogiska fakulteten

Allmän pedagogik

Åbo Akademi Vasa

Vasa 2014

Handledare: Lili-Ann Wolff

Abstrakt

Författare Nilla Korhonen	Årtal 2014
Arbetets titel E-utbildning inom ett industriföretag. Anställdas erfarenheter och åsikter om e-kurser	
Oppublicerad avhandling i allmän pedagogik för pedagogie magisterexamen. Vasa: Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten. Allmän pedagogik.	Sidantal 87
<p>Syftet med denna avhandling är att undersöka hur de anställda ser på e-utbildning som utbildningsform. E-utbildning kan definieras som en utbildningsform där kursen avläggs via internet antingen i egen takt eller i realtid (Lee & Lee, 2006, s. 429–430). Avhandlingen har en kvalitativ deskriptiv design och har strävat efter att gestalta en innehållsrik sammanfattning av de anställdas generella syn på e-utbildning.</p> <p>Resultatet från undersökningen i avhandlingen ska fungera som grund för ett företag inom industribranschen som ska utveckla ett grundläggande koncept för e-utbildning. Konceptet kommer att fungera som stöd i utvecklandet av nya e-kurser.</p> <p>Forskningsfrågorna för denna avhandling har preciserats på följande sätt:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Hurdan är de anställdas generella syn på e-utbildning?2. Hurdan är de anställdas syn på användandet av e-utbildning på sin egen arbetsplats?<ul style="list-style-type: none">• Vilka är de anställdas åsikter om en viss e-kurs?3. Hurdana erfarenheter har de anställda av e-kurser ur pedagogisk synvinkel? <p>Datamaterialet i undersökningen samlades in med hjälp av kvalitativa forskningsintervjuer. Till respondenter utvaldes fem personer som var anställda i industriföretaget. Alla respondenter hade avlagt en viss e-kurs våren 2013. För bearbetning av datamaterialet användes en kvalitativ innehållsanalys.</p> <p>Resultatet från undersökningen i avhandlingen visar att de anställda i allmänhet är nöjda med e-utbildning som utbildningsform. De ansåg att tillgängligheten är en stor fördel med e-kurser. Som nackdel nämndes att interaktion med andra kursdeltagare saknas. De anställda menade att vissa kurser fungerar bra som e-kurser, men inte alla. De förklarade att det beror på kursens innehåll, svårighetsgrad och karaktär om en kurs är lämplig att ordna som e-kurs.</p> <p>De anställda ansåg att kvaliteten i industriföretagets kurser varierade. Hur meningsfull en kurs ansågs vara, hade samband med kursens mångsidighet. Enligt undersökningen är det viktigt att uppleva att den kurs man går är välplanerad. Detta ansågs vara speciellt viktigt i e-kurser och ökade kursdeltagarnas motivation. De anställda ansåg även att det egna intresset har betydelse för motivationen. De menade att kurser som är relaterade till det egna intresseområdet och de egna arbetsuppgifterna har en positiv inverkan på lärandet.</p>	
Sökord E-utbildning, lärande, vuxnas lärande, kompetensutveckling	

Tiivistelmä

Tekijä Nilla Korhonen	Vuosi 2014
Työn nimi Verkkokoulutus teollisuusyrityksessä. Työntekijöiden kokemuksia ja mielipiteitä verkkokursseista	
Yleisen kasvatustieteen pro gradu -tutkielma (julkaisematon).	Sivumäärä
Vaasa: Åbo Akademi. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Yleinen kasvatustiede.	87
<p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kuinka työntekijät suhtautuvat verkkokoulutukseen koulutusmuotona. Verkkokoulutus voidaan määritellä koulutusmuotona jossa kurssi suoritetaan internetissä joko omassa tahdissa tai reaaliajassa (Lee & Lee, 2006, s. 429–430). Tutkimusmenetelmä on kvalitatiivinen, deskriptiivinen ja sen tarkoituksena on tuottaa eräälle teollisuusyritykselle asiapitoinen yhteenveto työntekijöiden yleisestä suhtautumisesta verkkokoulutukseen.</p> <p>Teollisuusyritys tulee käyttämään tutkimuksen tuloksia kehittäessään konseptia yrityksen verkkokoulutukselle. Konseptia tullaan käyttämään uusien kurssien kehittämisen tukena.</p> <p>Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset määriteltiin seuraavasti:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Millainen on työntekijöiden yleinen näkemys verkkokoulutuksesta?2. Millainen on työntekijöiden näkemys verkkokoulutuksen käytöstä heidän omalla työpaikallaan?<ul style="list-style-type: none">• Mitkä ovat työntekijöiden käsitykset tietystä verkkokurssista?3. Millaisia kokemuksia työntekijöillä on verkkokursseista kasvatustieteellisestä näkökulmasta? <p>Tutkimuksen aineisto kerättiin kvalitatiivisten haastattelujen avulla. Haastateltaviksi valittiin viisi teollisuusyrityksen työntekijää. Kaikki työntekijät olivat suorittaneet tietyn verkkokurssin keväällä 2013. Kerätty aineisto analysoitiin kvalitatiivisella sisällönanalyysillä.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat että työntekijät ovat yleisesti ottaen tyytyväisiä verkko-oppimiseen koulutusmuotona. Kurssien saatavuus nähtiin suurena etuna. Haittapuolina mainittiin vuorovaikutuksen puute kurssilaisten kesken. Työntekijöiden mielestä tietyt kurssit toimivat hyvin verkkokursseina, mutta eivät kaikki. Heidän mielestään kurssin soveltuvuus verkkokurssiksi riippuu kurssin sisällöstä, vaikeusasteesta ja kurssin luonteesta.</p> <p>Työntekijöiden mielestä kurssien laatu teollisuusyrityksessä vaihteli. Kurssin mielekkyydellä oli yhteys kurssin monipuolisuuteen. Tutkimuksen mukaan on tärkeää, että kurssilaiset kokevat että suoritettavaan kurssiin on panostettu. Tämä nähtiin erityisen tärkeänä verkkokursseissa ja lisäsi kurssilaisten motivaatiota. Työntekijöiden mielestä myös omalla mielenkiinnolla on vaikutus motivaatioon. Heidän mielestään oma kiinnostus sekä kurssin sisällön yhteys omiin työtehtäviin vaikuttavat oppimiseen positiivisesti.</p>	
Avainsanat Verkkokoulutus, oppiminen, aikuisten oppiminen, henkilöstön kehittäminen	

Innehållsförteckning

Figur- och tabellförteckning

1	Inledning.....	1
1.1	Bakgrund till valet av ämne.....	2
1.2	Syfte och forskningsfrågor	2
1.3	E-utbildning	3
1.4	Arbetets disposition	5
2	Lärande	7
2.1	Teorier om lärande.....	9
2.2	Individuella skillnader i lärande	12
2.3	Vuxnas lärande	14
2.3.1	Självstyrning i vuxnas lärande.....	16
2.3.2	Erfarenhetsbaserat lärande.....	17
2.3.3	Vuxnas motivation och lärande	18
2.4	Didaktik och lärmiljö.....	20
2.4.1	Didaktik	20
2.4.2	Lärmiljö	22
3	E-utbildning	25
3.1	Synkrona och asynkrona e-kurser	26
3.2	Utvecklande av e-kurser	26
3.3	Kvalitetskriterier för e-kurser	28
3.4	Didaktiska metoder i e-kurser.....	30
4	Kompetensutveckling i arbetslivet	34
4.1	Olika former av kompetensutveckling på arbetsplatsen.....	37
4.2	E-utbildning som en form av kompetensutveckling.....	38
5	Metod	41
5.1	Syftet och forskningsfrågorna	41
5.2	Metodval	41
5.3	Undersökningens praktiska genomförande	44
5.4	Databearbetning	48
5.5	Reliabilitet och validitet.....	52

5.6	Etik	54
6	Resultat.....	56
6.1	Anställdas generella syn på e-utbildning.....	56
6.1.1	E-utbildningens fördelar	57
6.1.2	E-utbildningens nackdelar	59
6.2	Anställdas syn på användandet av e-utbildning på sin egen arbetsplats	60
6.2.1	E-utbildning som ett komplement	60
6.2.2	E-kursernas kvalitet	62
6.3	Anställdas åsikter om en viss e-kurs	64
6.3.1	Allmänna intryck	65
6.3.2	Pedagogiska faktorer	66
6.3.3	Utvecklingsförslag.....	67
6.4	Anställdas erfarenheter av e-kurser ur pedagogisk synvinkel	68
6.4.1	Erfarenheter relaterade till pedagogik i allmänhet	69
6.4.2	Erfarenheter relaterade speciellt till vuxenpedagogik	71
7	Diskussion.....	73
7.1	Resultatdiskussion	73
7.2	Metoddiskussion.....	79
7.3	Förslag till fortsatt forskning	82

Litteraturförteckning

Bilagor

Figur- och tabellförteckning

Figur 1. Definitioner på e-utbildning och e-kurs.....	4
Figur 2. Blooms taxonomi	12
Figur 3. Kolbs lärocirkel.....	18
Tabell 1. Metoder i den nätbaserade lärmiljön och de didaktiska principerna.....	31
Tabell 2. Bearbetad version av den formativa evalueringens centrala mål	44
Tabell 3. Bakgrundsinformation om respondenterna	46
Tabell 4. Exempel på materialets reducering	50
Tabell 5. Exempel på materialets gruppering	51
Tabell 6. Exempel på materialets abstrahering.....	52
Tabell 7. Anställdas generella syn på e-utbildning.....	57
Tabell 8. De anställdas syn på användandet av e-utbildning på sin egen arbetsplats.....	60
Tabell 9. Anställdas åsikter om en viss e-kurs	65
Tabell 10. De anställdas erfarenheter av e-kurser ur pedagogisk synvinkel	68
Tabell 11. Sammanfattning av resultatet gällande kurs X.....	78

1 Inledning

Personalens kunnande spelar en väsentlig roll i organisationens framgång (Kauhanen, 2006, s. 139). Människorna har alltid varit tvungna att lära sig snabbt och kontinuerligt för att klara sig (Viitala, 2005, s. 135). Viitala anser ändå att takten är ännu hårdare än förr på grund av de snabba förändringarna i arbetslivet. Dessa förändringar förutsätter att lärandet är allt mer självständigt och effektivt. Ett sätt att hållas med i alla dessa förändringar är att ordna utbildning som e-utbildning. Denna utbildningsform har blivit allt vanligare inom personalutveckling (Viitala, 2005, s. 275).

Det finns ingen entydig definition på begreppet e-utbildning. I denna avhandling ses e-utbildning som en utbildningsform för kompetensutveckling. De kurser som ordas som e-utbildning kallas för e-kurser (se närmare definition i avsnitt 1.3).

Enligt Waight och Stewart (2005, s. 337) har e-utbildning blivit en viktig komponent i företagsvärlden då det gäller utbildning och utveckling. De anser att orsaken till att e-utbildning lockar företag är tillgängligheten, det vill säga att lärande kan ske var som helst och när som helst. Dessutom är e-utbildning ofta kostnadseffektivare än andra utbildningsformer och kan användas i organisationer för olika ändamål. Även DeRouin, Fritzsche och Salas (2005, s. 920) ser e-utbildning som en strategi för överförande av kunskap, färdigheter och ståndpunkter. De anser att e-utbildning har kommit för att stanna, men att dess effektivitet och potential beror starkt på hur e-utbildningen är planerad, hur innehållet i kursen framförs och hur e-utbildningen evalueras.

Rudestam och Schoenholtz-Read (2010, s. 11) förklarar att e-utbildning växt fram ur teknisk utveckling och inte genom pedagogiska innovationer. Författarna anser att det behövs mera satsning på pedagogisk utveckling för att e-utbildningar ska bli mer meningsfulla. Denna avhandling är en del av ett utvecklingsarbete där avsikten är att utveckla e-utbildningen i ett företag. Tanken bakom denna avhandling är att skapa en bild av hur de anställda i ett industriföretag ser på e-utbildning som utbildningsform. Detta sker genom att undersöka hur de anställda ser på e-utbildning i allmänhet och hur de ser på användandet av e-utbildning på sin egen arbetsplats.

1.1 Bakgrund till valet av ämne

E-utbildning går bäst att utveckla genom att ta del av deltagarnas erfarenheter av de e-kurser de gått (Vahtivuori-Hänninen, 2004, s. 93). McVay Lynch och Roecker (2007, s. 12) uttrycker liknande tankegångar då de förklarar evalueringens betydelse. McVay Lynch och Roecker har räknat upp orsaker till varför e-utbildningar inte alltid lyckas. De anser att en av orsakerna är att man inte lyckas göra meningsfulla redogörelser efter varje e-kurs. Enligt McVay och Roecker är det viktigt att beakta föregående e-kursers evalueringar innan man börjar utveckla nästa kurs.

Denna avhandling görs som ett beställningsarbete till ett företag inom industribranschen. Detta företag vill utveckla sin e-utbildning som används för kompetensutveckling. Därför är det viktigt att göra en kartläggning av de anställdas syn på e-utbildning. Företaget i undersökningen kommer att använda resultatet av denna undersökning när de vidareutvecklar sin e-utbildning.

Jag är själv intresserad av kompetensutveckling i arbetslivet. E-utbildning intresserar mig eftersom jag tror att e-utbildning, åtminstone i någon form, kommer att spela en stor roll inom arbetslivets kompetensutveckling i framtiden. Jag tror att e-utbildning är något som de flesta arbetstagare stöter på i något skede i arbetslivet. Därför anser jag att ämnet är intressant att fördjupa sig i.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att undersöka hur de anställda ser på e-utbildning som utbildningsform. Resultatet från undersökningen i avhandlingen ska fungera som grund för ett företag inom industribranschen som ska utveckla ett grundläggande koncept för e-utbildning. Det är meningen att e-utbildning konceptet fungerar som stöd vid utvecklandet av nya e-kurser. Denna undersökning är alltså en del av ett större utvecklingsarbete som pågår inom företaget. För att respondenterna ska kunna förtydliga och konkretisera sina åsikter om de e-kurser de deltagit i inom företaget i fråga så ställs också frågor om en viss e-kurs. Kursen kallas i denna avhandling för ”kurs X”. Den teoretiska delen i avhandlingen tar upp lärande, e-utbildning och kompetensutveckling i arbetslivet. I den empiriska delen av avhandlingen undersöker jag de anställdas erfarenheter av och syn på e-utbildning. Datainsamlingen skedde

i form av intervjuer med fem personer som arbetar inom det företag där undersökningen genomfördes.

Forskningsfrågorna för denna avhandling har preciserats på följande sätt:

1. Hurdan är de anställdas generella syn på e-utbildning?
2. Hurdan är de anställdas syn på användandet av e-utbildning på sin egen arbetsplats?
 - Vilka är de anställdas åsikter om en viss e-kurs?
3. Hurdana erfarenheter har de anställda av e-kurser ur pedagogisk synvinkel?

1.3 E-utbildning

En stor del av de begrepp som handlar om lärande via nätet är inte ännu etablerade och därför används de på olika sätt i olika källor (Aho & Kullaslahti, 2006, s. 6). En orsak till detta är att det finns så många olika typer av datorbaserade utbildningar och utbildningsmetoder att det är svårt att hitta ett entydigt begrepp som skulle kunna fungera som ett övergripande begrepp för alla dessa (Svenska datatermgruppen, 2013). Schoenholtz-Read (2010, s. 3) anser att begreppet *e-learning* är det vanligaste begreppet i litteraturen då det talas om kurser och program som erbjuds på nätet.

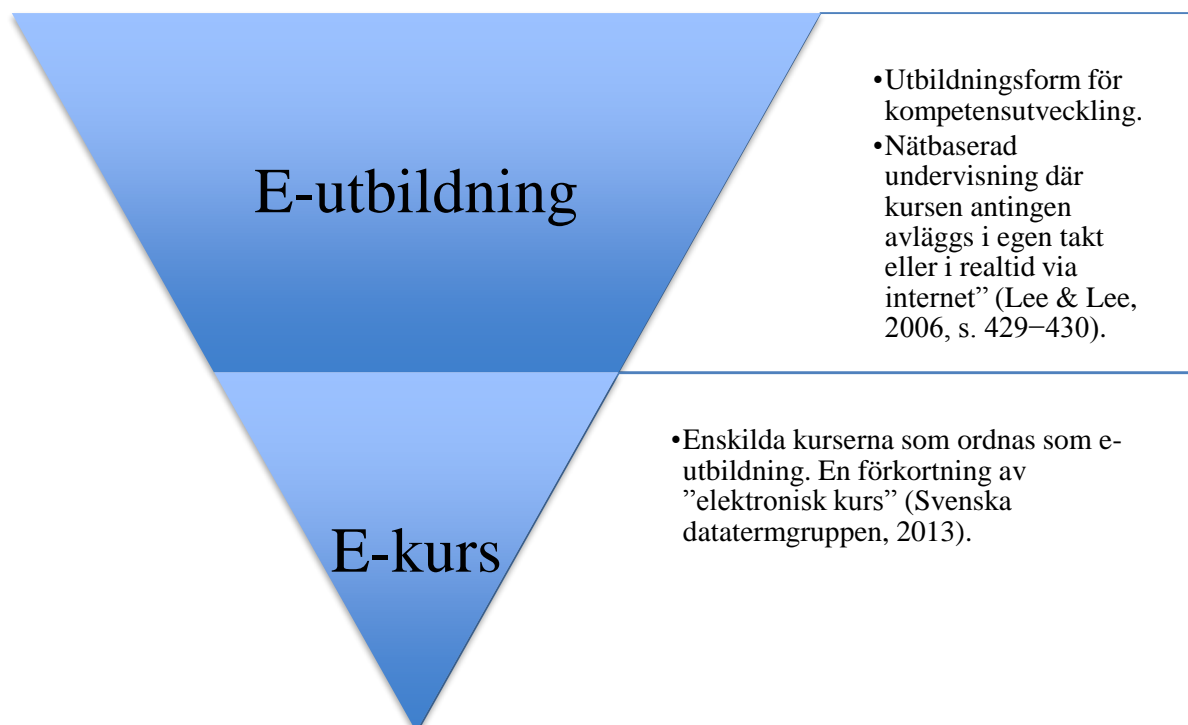
Sangrà, Vlachopoulos och Cabrera (2012, s. 145) anser att det är svårt att definiera begreppet *e-learning* eftersom det finns olika uppfattningar om begreppet inom olika områden. Sangrà m.fl. har sammanställt definitioner på begreppet *e-learning* från olika forskningsrapporter, tidskrifter, böcker och internetsidor för att få en bild av hur begreppet definieras. De olika definitionerna visar att e-learning kan definieras på olika sätt, beroende på från vilken synvinkel man ser på begreppet. Lee och Lee (2006, s. 429–430) definierar *e-learning* som ”nätbaserad undervisning där kursen antingen avläggs i egen takt eller i realtid via internet”. *E-learning* kan också ses som ett sätt att överföra kunskap med hjälp av teknik (Sangrà m.fl., 2012, s. 148).

Svenska datatermgruppen (2013) rekommenderar att man på svenska i stället för *e-learning* använder något av följande begrepp: webbaserad utbildning, webbutbildning, webbkurs, e-kurs, kurs via internet eller e-utbildning. På finska brukar *e-learning* översättas antingen till

verkko-oppiminen eller *e-oppiminen* (Kauppinen, 2004; Liukkunen, 2011; Nevgi & Tirri, 2003). Även begreppet *verkkokoulutus* används då man talar om e-learning som utbildningsform (Paakkanen, 2008).

Eftersom det inte finns någon entydig översättning på begreppet *e-learning* är det viktigt att precisera vad man avser med det begrepp man väljer att använda (Svenska datatermgruppen, 2013). I denna avhandling har jag valt att använda mig huvudsakligen av begreppet e-utbildning. Jag valde detta begrepp eftersom jag ville använda ett svenskt begrepp som syftar på en utbildningsform, inte på själva lärprocessen. Begreppets engelskspråkiga motsvarighet, *e-training*, används i vissa fall (se Smock, Rudzki & Rogers, 2007; Talbot, 2011) men i den engelska litteraturen är begreppet *e-learning* ändå vanligare, också då man syftar på en utbildningsform.

För att tydliggöra när jag syftar på utbildningsformen och när till en enskild kurs, har jag valt att kalla de enskilda kurserna som ordnas som e-utbildning för e-kurser, som en förkortning av ”elektronisk kurs” (Svenska datatermgruppen, 2013). I figur 1 sammanfattas definitionerna på e-utbildning och e-kurs.



Figur 1. Definitioner på e-utbildning och e-kurs.

I den empiriska delen av avhandlingen används begreppet *e-learning* eftersom detta begrepp används i företaget där undersökningen gjordes. Därför använde sig även respondenterna av detta begrepp. Då respondenterna talade om en viss e-kurs, använde de oftast begreppet ”e-learning kurs”. Att företaget använder sig av begreppet *e-learning* stämmer med Aho och Kullaslahti (2006, s. 7) uppfattning om att det engelska begreppet *e-learning* används speciellt inom företagsvärlden.

Det finns flera begrepp som påminner om e-utbildning, ett av dem är *distansutbildning*. Distansutbildning kan definieras på flera olika sätt. Enligt Östlund (2008, s. 6) är det gemensamma för de flesta definitionerna att undervisningen i distansutbildning sker med lärare och studerande i åtskilda rum och/eller tid med hjälp av distansöverbyggande teknik. Östlund menar att distansutbildning skiljer sig från begreppet e-utbildning genom att man i e-utbildning använder sig av datorkommunikation, medan man i distansutbildning använder sig av vilken som helst distansöverbyggande teknik.

Även *blended learning* är ett begrepp som kopplas ihop med e-utbildning. *Blended learning* översätts ibland till *flexibelt lärande* (Rydberg Fåhræus, 2008, s. 14). Enligt Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi och Särkkä (2007, s. 90) innebär flexibelt lärande en kombination av e-utbildning och klassrumsundervisning. Östlund (2008, s. 6) ser flexibelt lärande som ett samlingsbegrepp för olika friare studieformer. Hon anser att flexibelt lärande ger den enskilda kursdeltagaren valmöjligheter vad beträffar utbildningens innehåll, plats och tid. Östlund ser distansutbildning som en form av flexibelt lärande.

Andra begrepp som kräver definierande är begreppet *nät*. Förutom att e-kurser kan ordnas via internet, kan de även ordnas via *intranät*. Intranät är ett internt datornät, till exempel inom ett företag, som utnyttjar samma teknik som internet, men som inte är åtkomligt från internet (Svenska datatermgruppen, 2013). Jag har valt att använda mig av begreppet *nät* som ett samlingsbegrepp för begreppen internet och intranät, för att göra texten mer flytande. I denna avhandling används begreppen kursdeltagare och studerande för dem som deltar i e-kurser.

1.4 Arbetets disposition

Detta arbete är indelat i sju kapitel. I Inledningen beskrivs bakgrunden och avsikten med arbetet, samt arbetets syfte och forskningsfrågorna. I kapitel 2, 3 och 4 presenteras arbetets

teoretiska referensram. Utgångspunkterna för teoridelen är lärande, e-utbildning samt kompetensutveckling i arbetslivet. I kapitlet om lärande går jag in på olika teorier om lärande och på individuella skillnader i lärande. Efter detta diskuteras vuxnas lärande. Slutligen diskuteras didaktik och lärmiljö. Även nätbaserade lärmiljöer behandlas. Därefter går jag närmare in på e-utbildning och diskuterar ämnet mer djupgående. Slutligen redogörs för kompetensutveckling i arbetslivet och olika former av kompetensutveckling.

Kapitel 5, Metod, inleds med en genomgång av avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Därefter beskrivs valet av avhandlingens undersökningsmetod och forskningsansats. Efter detta redogörs för datainsamlingen och analysarbetet. Avslutningsvis diskuteras avhandlingens reliabilitet och validitet samt de etiska aspekterna.

I kapitel 6, Resultat, redovisas och kommenteras resultaten enligt kategorier. I kapitel 7, Diskussion, diskuteras arbetets resultat i ett övergripande perspektiv utgående från arbetets teoretiska referensram. Kapitlet innehåller även en metoddiskussion och avslutas med förslag till fortsatt forskning.

2 Lärande

I denna avhandling ses e-utbildning som en utbildningsform för kompetensutveckling. Eftersom kompetensutveckling har en tydlig koppling till lärande är det väsentligt att diskutera lärande och hur man lär sig. I detta kapitel diskuteras teorier om lärande, individuella skillnader i lärande och vuxnas lärande. Dessutom behandlas didaktik och lärmiljö.

Enligt Woodill (2004, s. 2–5) fokuserar man inte tillräckligt mycket på lärande och undervisning då e-kurser utvecklas. Även Clark och Mayer (2011, s. 29) anser att det är viktigt att beakta lärprocessen då man utvecklar e-kurser. De anser att utvecklande av e-kurser borde basera sig på kognitiva teorier om hur människorna lär sig och på forskning inom området. Med andra ord borde utvecklande av e-kurser utgå från lärteorier och från faktorer som främjar lärande.

Enligt Rydberg Fåhræus (2008, s. 9) har begreppet lärande ersatt begreppet inläring sedan slutet av 1980-talet. Hon anser att lärande betonar individens aktiva roll i att skaffa och tillgodogöra sig kunskap. Dessutom ser hon lärande som en process som bör ske i interaktion mellan individen och omgivningen. Hård af Segerstad, Karlsson och Tebelius (2007, s. 17) ser lärande både som en individuell och som en social process. De anser att all utbildning ska ge människor en möjlighet att lära sig att lära, oberoende om det handlar om formell utbildning eller om lärande i andra sammanhang. Lärande kan alltså definieras på många olika sätt. Därför är det viktigt att klargöra hur begreppet används. I denna avhandling används Granbergs (2009, s. 72) definition. Han anser att lärande grundar sig på processer. Med det menar han att lärande innebär en konstant förändring av individens sätt att tänka, individens föreställningar eller mentala färdigheter.

I denna avhandling används många begrepp som är kopplade till lärande. Flera av dessa begrepp börjar med begreppet ”lär”, som används som en förkortning för begreppet lärande. Exempel på dessa begrepp är lärteori, lärstil och lärmodell. Jag har valt att använda den förkortade versionen av dessa begrepp ifall kortversionerna används i den litteratur jag hänvisar till.

Indelning av begreppet lärande

Lärande kan indelas i tre kategorier: formellt lärande, icke-formellt lärande och informellt lärande (Europeiska unionens råd, 2012, s. C398/5). Enligt Merriam Caffarella, och Baumgartner (2007, s. 29) kan e-utbildning användas för alla dessa former av lärande. Det *formella lärandet* äger rum i en organiserad och strukturerad miljö som är avsedd för lärande (Europeiska unionens råd, 2012, s. C398/5). Denna typ av lärande leder enligt Europeiska unionens råd vanligtvis till en kvalifikation i form av intyg eller utbildningsbevis. Formellt lärande förekommer till exempel vid yrkeshögskolor och vid universitet (Europeiska unionens råd, 2012, s. C398/5).

Med *icke-formellt lärande* avses lärande som sker genom planerad verksamhet gällande mål och tid för lärande. I icke-formellt lärande får man stöd för lärandet. Denna typ av lärande kan förekomma till exempel i program där det förmedlas arbetsrelaterade färdigheter och i läs- och skrivkunskapskurser för vuxna. Även fortbildning på arbetsplatsen är ett typiskt exempel på icke-formellt lärande. I företag har fortbildningen ofta som mål att uppdatera och förbättra de anställdas färdigheter och kunskaper, till exempel it-färdigheter. För denna typ av lärande kan företag exempelvis använda sig av strukturerat lärande på nätet. (Europeiska unionens råd, 2012, s. C398/5.)

Den tredje typen av lärande, *informellt lärande*, innebär lärande till följd av daglig verksamhet i samband med arbete, familj eller fritid. Denna typ av lärande är inte organiserat eller strukturerat med tanke på mål, tid eller stöd i lärande. Det informella lärandet kan vara oavsiktligt från den lärandes perspektiv. Exempel på lärresultat genom informellt lärande är färdigheter som fåtts genom livs- och arbetserfarenhet, it-färdigheter som fåtts antingen i arbete eller utanför arbete och språkkunskaper som fåtts genom vistelser i andra länder. (Europeiska unionens råd, 2012, s. C398/5.)

Lärandet kan även indelas i individuellt lärande och gemensamt lärande. Det *individuella lärandet* handlar om lärande som sker individuellt utan samarbete. I denna form av lärande tar den studerande rollen som kunskapsmottagare och läraren fungerar som en kunskapsdistributör. Uppgifterna i detta lärande är konstruerade så att de stimulerar den enskilde studerande att utföra dem utan krav på interaktion eller samarbete. I det *gemensamma lärandet* tar den studerande en aktiv roll i kunskapsbyggandet med övriga deltagare. Lärarens roll i detta lärande är att fungera som handledare och uppmuntra till

interaktion och samarbete. Även uppgifterna ska göras så att de inspirerar till interaktion och samarbete. Förutom individuellt lärande och gemensamt lärande finns det olika varianter av lärande som är blandningar av de två lärandeformerna. Valet av lärandeform ska grunda sig på utbildningens syfte och lärandemål. (Mörndal, 2011, s. 67.)

Med hjälp av Martons undersökning, som gjordes år 1970, förklarar Marton och Booth (2000, s. 31) skillnaden mellan *ytinriktat* och *djupinriktat* lärande. Marton och Booth (2000, s. 215–216) menar att man i *ytinriktat* lärande fokuserar på en uppgift som sådan, medan man i *djupinriktat* lärande fokuserar på uppgiftens mening och på de fenomen som uppgiften innefattar. I sin undersökning kom Marton fram till att *ytinriktat* lärande i samband med läsning ledde till sämre förståelse av budskapet och fenomenet, jämfört till *djupinriktat* lärande. Dessutom kopplades *ytinriktat* lärande enligt författarna till sämre resultat i samband med återgivning. Studerande vars lärande var *djupinriktat*, hade enligt Marton och Booth en djupare förståelse av texten, jämfört med de elever vars lärande var *ytinriktat*. Författarna förklarar att de elever vars lärande var *djupinriktat* reflekterade över textens innehåll och funderade på hur ett textavsnitt hade samband med det föregående textavsnittet. De elever som använde sig av *djupinriktat* lärande strävade efter att hitta huvudpoängen i varje avsnitt och relaterade innehållet i texten till sina egna erfarenheter och till vad de tidigare hade lärt sig (Marton & Booth, 2000, s. 215–216).

Egidius definierar begreppen *ytinriktat* lärande och *djupinriktat* lärande på motsvarande sätt som Marton och Booth. Enligt Egidius handlar *ytinriktat* lärande om att man noterar till exempel innehållet i en text utan närmare reflektion och analys. *Djupinriktat* lärande däremot handlar om att man försöker förstå och lära sig varför ett fenomen ser ut som det gör. Om det till exempel handlar om en text så försöker man sätta sig in i det som beskrivs i texten och koppla innehållet till något som man tidigare läst eller upplevt. (Egidius, u.å.)

2.1 Teorier om lärande

Enligt Tynjälä och Häkkinen (2005, s. 318) är det tekniken som ändras snabbt, inte grunderna för lärande. Det finns inte endast en allmängiltig teori som förklarar lärande. Enligt Harasim (2012, s. 4–10) är lärteoriernas uppgift att beskriva hur människorna lär sig. Hon menar att den teori man använder sig av, medvetet eller omedvetet, avgör vad man ser, vad man uppfattar som viktigt och hur man tillämpar informationen. Enligt Harasim använder

människor oftast många olika lärt teorier samtidigt. Dessutom har många av teorierna vissa likheter. Enligt Harasim kan utbildare genom lärt teorier reflektera över sitt sätt att undervisa och även utveckla övningar utifrån dessa teorier. Lärteorierna kan alltså sägas vara arbetsmetoder som influerar, formar och bestämmer våra handlingar, även omedvetet (Harasim, 2012, s. 4–10).

Viitala (2005, s. 136) ser lärande som ett mångfasetterat och situationsbundet fenomen. Hon anser att fenomen som lärande lättast kan förstås genom teorier som handlar om lärande. Därför kommer fyra traditionella teorier om lärande att presenteras. Dessa är behaviorismen, humanismen, kognitivismen och konstruktivismen.

I *behaviorismen* ses lärande som en ändring i beteende som orsakas av en yttre faktor (Viitala, 2005, s. 136). Enligt detta synsätt fästs inte uppmärksamheten vid lärandets psykologiska processer, utan i stället vid det som går att observera (Merriam m.fl., 2007, s. 278). Den lärande individen ses enligt Merriam m.fl. som en passiv mottagare som styrs av yttre impulser. Författarna menar att ett önskat beteende förstärks med en belöning, medan ett icke-önskvärt beteende förhindras genom bestraffning eller genom att beteendet inte uppmärksammas. Viitala (2005, s. 136) anser att behaviorismen är aktuell därför att en stor del av de ledare som är verksamma i dag har fått sin utbildning då lärande grundade sig på behaviorismen. Därför är det inte så märkligt att behaviorismen är synlig i utvecklingsverksamheten i många organisationer.

Inom *humanismen* framhävs betydelsen av att beakta den enskilda individen. Den rådande människosynen bakom humanismen är positiv. Inom humanismen är utgångspunkten att människan är nyfiken och målinriktad till sin natur. Dessutom respekteras den studerandes autonomi. Den som har som uppgift att stödja lärprocessen ska motivera de studerande och hjälpa dem, men processen ska ändå vara så självstyrd som möjligt. (Viitala, 2005, s. 138.)

I *kognitivismen* betonas tänkande och förståelse. Lärprocessen anses starta från motstridighet som uppstår då en person märker att tidigare kunskap inte överensstämmer med en ny situation eller ny kunskap. Därför kan man säga att medvetenhet om kunskapens otillräcklighet sätter igång motivationen till lärande. Inom kognitivismen tar individen själv ansvar för sitt lärande. Det är ändå viktigt att beakta den lärandes individuella behov under lärprocessen. (Viitala, 2005, s. 136–137.)

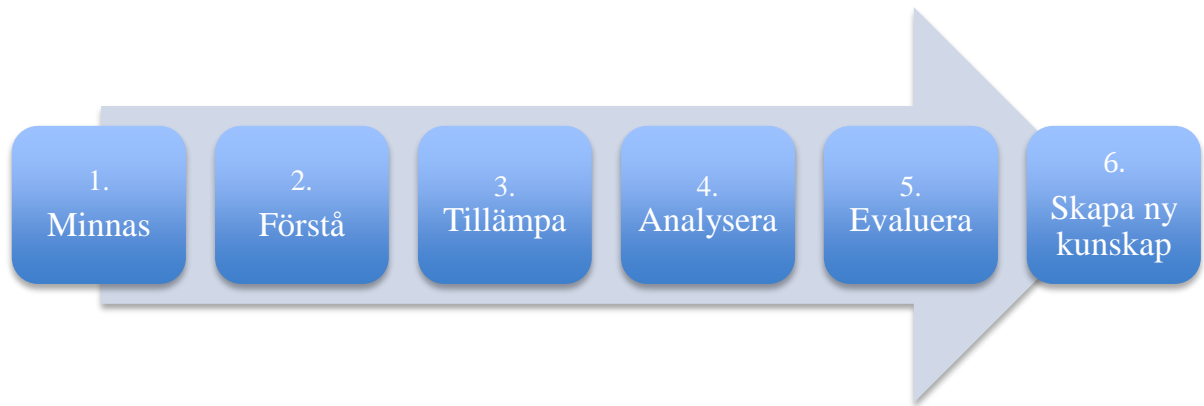
I kognitivismen betonas de mentala modellerna, medan *konstruktivismen* betonar processen som bygger upp dessa modeller (Viitala, 2005, s. 137). Enligt Rauste-von Wright, von Wright och Soini (2003, s. 162) är lärandets utgångspunkt inom konstruktivismen den lärandes sätt att gestalta världen. Enligt Hrastinski (2009, s. 21) innebär detta att de studerande sätts i centrum och lärarens uppgift är att stödja och underlätta lärande. Dessutom anser Hrastinski att konstruktivismen betonar att de studerande lär sig genom sina erfarenheter, exempelvis genom praktiska uppgifter och genom problemlösning. Användning av teknik lämpar sig speciellt bra för det konstruktivistiska synsättet, eftersom det framhäver studerandes eget tänkande då det gäller formande och tolkande av betydelse (Hrastinski, 2009, s. 21; Mäkitalo & Wallinheimo, 2012, s. 103).

Även Clark och Mayer (2011, s. 35) ser lärande som en process som grundar sig på konstruktion av kunskap. De ser människorna som aktiva mottagare av information. Människorna vill enligt författarna skapa mening med den information de mottar. Med att aktivt motta information menar författarna att människan uppmärksammar relevant information och mentalt organiserar denna information. Sedan integrerar människan den nya informationen med sina tidigare erfarenheter. Clarks och Mayers syn på lärande grundar sig på tre principer som handlar om hur människan bearbetar material och hur lärande sker. Dessa tre punkter är:

1. *Dubbla kanaler.* Människorna har olika kanaler för att bearbeta visuellt material och verbalt material
2. *Begränsad kapacitet.* Människorna kan aktivt bearbeta endast lite information på kanalerna då båda kanalerna är i bruk
3. *Aktiv bearbetning.* Lärande sker då människorna engagerar sig i lämpliga kognitiva processer under lärandets gång. Lämpliga processer kan betyda tillgång till relevant material, mentalt organiserande av material och integrering av materialet med tidigare erfarenheter.

För att människan ska lära sig något krävs det medvetet lärande och övning, förutom om det handlar om informellt lärande (Matikainen, 2004, s. 30). Matikainen menar att lärandets natur och djup varierar, ju djupare lärandemålen är, desto mer övning krävs det. Det går till exempel att lära sig något man sett, men förståelse och tillämpning kräver oftast en djupare läroprocess. Övergången från lärandets lägre nivå (att minnas) till lärandets högre nivåer (att

förstå och kunna tillämpa) är illustrerad i figur 2. Dessa steg kallar Bloom (1957) för taxonomi. Blooms teori om lärande introducerades redan på 1950-talet och används fortfarande (Imsen, 1997; Matikainen, 2004).



Figur 2. Blooms taxonomi (Bloom, 1957).

2.2 Individuella skillnader i lärande

I diskussioner om e-utbildning dyker ofta frågan upp om hur man ska undervisa och hur man ska studera i nätbaserade lärmiljöer (Paakkanen, 2008, s. 67). Alla studerande är unika, vilket påverkar deras sätt att studera och lösa problem. En del studerande vill studera på egen hand, medan andra gärna studerar tillsammans med andra. I nätmiljön framhävs studerandes vilja att ta ansvar för sitt lärande (Mäkitalo & Wallinheimo, 2012, s. 12). På grund av de individuella skillnaderna anser författarna att undervisningen borde stödja olika lärstilar så bra som möjligt.

Teknik kan användas för att stödja studerande med olika lärstilar (Hrastinski, 2009, s. 106). Illeris (2007, s. 216) menar att människor lär sig på olika sätt, och att det finns vissa specifika förhållanden som främjar den enskildes lärande. Dessa specifika förhållanden att lära sig definierar Illeris som lärstil. Illeris (2007, s. 216) anser att en av de mest kända infallsvinklarna på begreppet lärstil är den som presenterats av David Kolb.

Kolbs teori om lärstil baserar sig på hans teori om lärande som han illustrerar med sin lärocirkel (1984, s. 76–78). Utifrån de fyra stadierna i lärocirkeln (se figur 3, s. 18) har Kolb definierat fyra lärstilar: konvergent, divergent, assimilativ och ackommodativ lärstil. Kolb anser att alla människor har inslag av de fyra lärstilarna, men kombinationen av dessa

varierar. Vilken lärstil som är starkast hos individen påverkas enligt Kolb av individens arvsfaktorer, tidigare erfarenhet och omgivningen. Detta betyder att de flesta människor utvecklar en lärstil som gör att de föredrar vissa lärandeformer framom andra. Till följande beskrivs de fyra lärstilarna.

Den konvergenta lärstilen kännetecknas i stora drag av abstrakt begreppsbildning och aktivt experimenterande. Representanterna för denna lärstil är bra på att lösa problem, fatta beslut och på att tillämpa idéer i praktiken. Dessutom klarar sig personer med den konvergenta lärstilen bra i test där det endast finns ett rätt svar och i situationer där det finns endast en lösning. De föredrar tekniska uppgifter framför sociala problem. (Kolb, 1984, s. 77.)

Den divergenta lärstilen kännetecknas av konkret upplevelse och reflekterande observation. Denna lärstil står i samband med riklig fantasi och medvetenhet om betydelser och värderingar. Representanterna för denna lärstil är kreativa eftersom personerna med denna lärstil även kännetecknas av att de kan se konkreta situationer från många olika perspektiv. (Kolb, 1984, s. 77–78.)

Den assimilativa lärstilen kännetecknas av abstrakt begreppsbildning och reflekterande observation. Representanterna för denna lärstil föredrar abstrakta begrepp och idéer, i stället för sociala perspektiv. Idéernas praktiska tillämpning är inte så viktigt, i stället läggs vikt vid idéernas logiska pålitlighet och noggrannhet. (Kolb, 1984, s. 78.)

Den ackommodativa lärstilen har motsatta styrkor jämfört med den assimilativa lärstilen, eftersom den ackommodativa lärstilen kännetecknas av konkret upplevelse och aktivt experimenterande. Styrkan i denna lärstil ligger i att genomföra, som att genomföra planer och uppgifter, och att pröva på något nytt. Denna lärstil passar i situationer där personen omedelbart måste anpassa sig till rådande omständigheter. (Kolb, 1984, s. 78.)

De individuella skillnaderna i människornas lärande kommer fram även i människornas sätt att tänka. Skillnaderna i människornas tankesätt märks enligt Viitala (2005, s. 150) i lärosituationen. I sin teori från 1992 delar Gregorc (refererad i Viitala, 2005, s. 150) upp människorna i fyra grupper utifrån deras lärstil. Den första gruppen tänker enligt Gregorc konkret och i sekvenser, deras tänkande baserar sig på verklighet. Enligt Gregorc hanterar dessa personer information i en viss ordning och linjärt. Gregorc förklarar att det hörda, sedda och det upplevda spelar en stor roll i läroprocessen. Även detaljer är enligt Gregorc viktiga och

lätta att komma ihåg för personerna i denna grupp. Dessutom är det viktigt att få lära sig i praktiken.

Den andra gruppen av människor har ett konkret och slumpmässigt tankesätt. De lär sig genom att pröva sig fram. Det upplevda är viktigt även för denna grupp, men i detta fall är det upplevda kopplat ihop med försök och misstag. Dessutom är dessa människor intuitiva och kreativa. (Gregorc, refererad i Viitala, 2005, s. 150.)

För den tredje gruppen är ett abstrakt och slumpmässigt tankesätt typiskt. Informationen ordnas genom att reflektera och genom växelverkan med andra människor. För personer i denna grupp spelar känslorna en stor roll i läroprocessen. (Gregorc, refererad i Viitala, 2005, s. 150.)

Människor som hör till den fjärde gruppen tänker abstrakt och i sekvenser. I praktiken visar sig detta som teoretiskt tänkande. Dessa personer har lätt att se kärnan i det hela och de centrala detaljerna. Personerna i denna grupp läser och undersöker gärna, men de gör det helst ensamma. (Gregorc, refererad i Viitala, 2005, s. 150.)

Detta avsnitt har behandlat individuella skillnader i lärande och lärostilar. Människor kan lära sig på olika sätt, men enligt Illeris (2007, s. 216–220) finns det för den enskilde vissa specifika förhållanden som främjar lärande. Ingen lärostil kan därför sägas vara bättre än någon annan.

2.3 Vuxnas lärande

Eftersom e-utbildning i denna avhandling ses som en utbildningsform i arbetslivet, är det viktigt att gå närmare in på vuxnas lärande. Därför diskuteras vuxnas lärande och vad som kännetecknar vuxnas lärande i detta avsnitt.

Enligt Rauste-von Wright m.fl. (2003, s. 77) har förändringarna i samhället gjort att man lägger allt större vikt vid vuxenpedagogik. Enligt författarna förväntas vuxna i dagens samhälle kunna orientera sig snabbt i förändring samtidigt som de ständigt borde utveckla sin kompetens och uppdatera sin kunskap. De anser dessutom att vuxna ska lära sig mer och på ett nytt sätt. Detta ser Illeris (2007, s. 246) som ett hårt krav. Förutom att det handlar om en

mental omställning och personlig utveckling kan det enligt Illeris även ingå yrkestekniska krav som är kopplade till exempel till den informationsteknologiska utvecklingen.

Ett grundläggande drag hos vuxna är att de lär sig det de vill och att de inte är intresserade av att lära sig sådant som de inte upplever som meningsfullt i relation till sina mer eller mindre relevanta livsmål (Illeris, 2007, s. 245). Illeris presenterar riktlinjer som man kan utgå ifrån då det handlar om vuxnas lärande:

1. Vuxna lär sig det de vill lära sig, det som de upplever som meningsfullt.
2. Vuxna bygger sitt lärande på de resurser de har.
3. Vuxna tar så mycket ansvar för sitt lärande som de är intresserade av att ta.
4. Vuxna är ovilliga att engagera sig i ett lärande som de inte kan se meningen med eller som de inte har intresse av.

Illeris (2007, s. 245) menar att vuxnas utbildningsaktiviteter i första hand inte styrs av mer eller mindre fristående motiv utan bygger på sammanhängande strategier. Dessa strategier är enligt Illeris relaterade till mål som vanligtvis är ganska klara och medvetna för den enskilde.

Det finns inte ett enda rätt sätt att lära vuxna (Taylor & Lamoreaux, 2008, s. 53). Illeris (2007, s. 230) påpekar att den enskilda människans förutsättningar att lära sig kan sägas vara dels av biologisk, dels av social, kulturell och etnisk karaktär, och dels av individuell och personlig karaktär. Dessutom anser Illeris att den individuella lärstilen påverkar lärandet. Det går inte heller att öka någons lärande. Det enda sättet att stödja lärandet är att stödja läroprocesserna som leder till lärande (Viitala, 2005, s. 135). Det finns inte en allmängiltig teori om vuxnas lärande (Merriam m.fl., 2007, s. 83–84). Det finns ändå många teorier och modeller som handlar om vuxnas lärande som bidrar till förståelsen av vuxnas lärande. En av dessa modeller är Knowles modell (1990, s. 56–63) där han beskrivit hur vuxnas lärande skiljer sig från barnens lärande. Denna modell grundar sig på sex utgångspunkter för vuxnas lärande.

Dessa utgångspunkter är:

1. Vuxna är autonoma och självstyrda. Vuxna vill vanligen ta ansvar för sitt eget lärande. De vill själva välja vad de vill lära sig, när de vill lära sig och hur de vill lära sig.

2. Vuxna har mycket erfarenhet. Denna erfarenhet följer med vuxna till nya lärosituationer och är en värdefull resurs för lärandet.
3. Beredskapen att lära sig är starkt kopplad till hurdan kunskap de vuxna anser sig behöva, det vill säga det som har hög relevans för arbete och privatliv.
4. Vuxna måste se den direkta tillämpningen av det som lärs. Vuxna är alltså problemorienterade då det gäller lärandet.
5. Vuxnas lärande drivs av en inre motivation.
6. Vuxna behöver veta varför de ska lära sig. Vuxna vill veta hur den nya kunskapen kommer att vara till nytta för dem.

Enligt Östlund (2008, s. 15) bygger flera distansutbildningar på Knowles utgångspunkter för vuxnas lärande. Östlund menar att distansutbildningar baseras på idén om att vuxna studerande är autonoma och förväntas kunna genomföra studierna självständigt, styrda av sin inre motivation att uppnå sitt mål. Östlund anser att idén om den vuxnas självstyrda lärande har dominerat tänkande och forskning inom distansutbildning. Hon förklarar att i dessa sammanhang har begrepp som individualisering, frihet, flexibilitet och autonomi varit i centrum.

I följande avsnitt har jag valt att gå närmare in på tre av Knowles sex utgångspunkter för vuxnas lärande. Dessa utgångspunkter valdes eftersom de har varit i en central roll i verk som handlar om vuxnas lärande (Järvelä, Häkkinen & Lehtinen, 2006; Merriam m.fl., 2007; Viitala, 2005). De utgångspunkter som jag valt att gå närmare in på är utgångspunkter som jag kallar för självstyrning i vuxnas lärande, erfarenhetsbaserat lärande och vuxnas motivation och lärande.

2.3.1 Självstyrning i vuxnas lärande

Självstyrning ses som en viktig del av vuxnas lärande. Begreppet självstyrning härstammar från 1960-talet då Malcolm Knowles identifierade självstyrning i lärande som ett kännetecknande drag i vuxnas lärande (Koro, 1993, s. 65). Koro använder sig av uttrycket *Itseohjaus aikuisen oppimisessa* som kunde översättas till *självstyrning i vuxnas lärande*. Koro har översatt begreppet *itseohjaus* från engelskans *self-direction*. Koro (1998, s. 31–32) presenterar ansvarets betydelse i samband med självstyrning. Självstyrning i lärande innebär

att kursdeltagaren måste engagera sig och ta ansvar (*sitoutua*) för sitt eget lärande. Förutom ansvar måste kursdeltagaren enligt Koro ha en inre motivation och en vilja att lära sig. Dessutom måste kursdeltagaren kunna planera sitt lärande och kunna ta initiativ.

Även DeRouin m.fl. (2005, s. 922) talar om självstyrning i form av kontroll över lärande. Enligt DeRouin m.fl. har det blivit vanligt att kursdeltagaren får allt större kontroll över sitt lärande. Det är till exempel vanligt att man i e-kurser kan sätta kursen på paus vid behov och fortsätta avlägga kursen vid en annan tidpunkt. På detta sätt får kursdeltagaren själv välja takten för studierna. Denna möjlighet till kontroll hos kursdeltagare har enligt författarna positiv inverkan på lärandet.

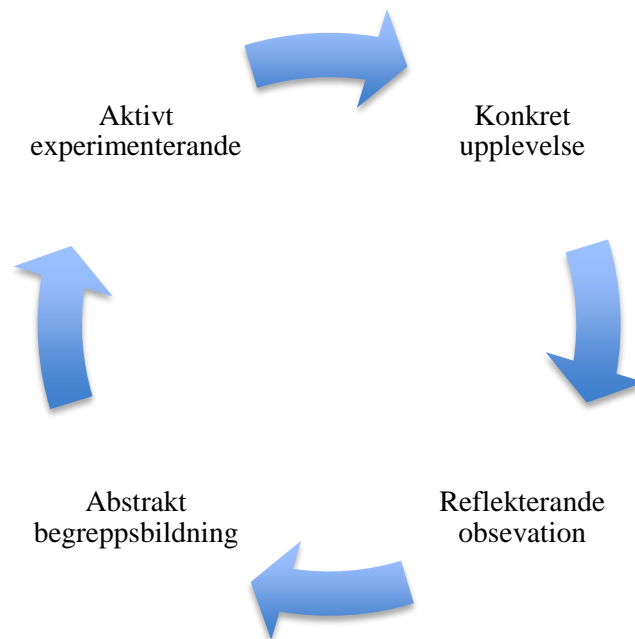
2.3.2 Erfarenhetsbaserat lärande

Flera forskare inom vuxenpedagogik anser att erfarenhet har en central roll i lärande (Illeris, 2007; Kolb, 1984; Merriam m.fl., 2007). Kauhanen (2006, s. 143) ser erfarenhet som en viktig del av lärandet, eftersom erfarenhet hjälper oss att förstå ny information och att lära oss snabbare. Han anser att erfarenhet bildar en referensram som blir bredare ju längre vi samlar på erfarenheter. Även Knowles (1990, s. 56–63) anser att erfarenhet medföljer vuxna till nya lärosituationer och är en värdefull resurs för lärandet. Viitala (2005, s. 145) menar att erfarenhet har en stor roll i arbetsplatslärande, även om erfarenheterna inte alltid överensstämmer med det nya läroinnehållet.

Kolb (1984, s. 62) menar att lärprocessen är unik för alla människor. Utgående från Deweys, Piagets och Lewins teorier har Kolb utvecklat en lärm modell som grundar sig på det erfarenhetsbaserade lärandet (1984, s. 20–21). Lärm modellen illustreras med en cirkel och beskriver en process bestående av fyra stadier (Illeris, 2007, s. 73–74). Kolbs modell går från konkret upplevelse via reflekterande observation och abstrakt begrepps bildning till aktivt experimenterande och därifrån tillbaka till det första skedet, där processen börjar om (se figur 3, s. 18) (Kolb, 1984, s. 30–33). Lärande kan ändå börja från vilket stadium som helst, men det är viktigt att alla fyra stadier finns med i processen (Kolb, 1984).

Egidius (2009, s. 119) beskriver hur Kolbs modell fungerar i praktiken. Han förklarar att den konkreta upplevelsen följs av observationer som leder till djupare information om det upplevda. Samtidigt reflekterar de lärande enligt Egidius över det de ser, hör och känner. Enligt Egidius är det tack vare dessa observationer och denna reflektion som de lärande kan

göra generaliseringar. Ett exempel på en generalisering är enligt honom att kalla ett samtal för kommunikation. Efter detta prövar den lärande enligt Egidius den nya begreppsbildningen i en praktisk handling. I figur 3 har jag illustrerat Kolbs lärmodell.



Figur 3. Kolbs lärocirkel (Kolb, 1984, s. 33).

Enligt Kolbs teori (refererad i Egidius, 2009, s. 119) är allt lärande som baserar sig på konkreta upplevelser effektivare än lärande som består av läsande av texter eller lyssnande till föreläsningar. Huvudpunkten i Kolbs teori (refererad i Egidius, 2009, s. 119) är att konkreta upplevelser (*concrete experience*) är grunden för allt lärande, oberoende av om det handlar om att lära sig något nytt eller om fördjupat lärande. Egidius menar att en personlig erfarenhet ger liv, nyanser och mening åt abstrakta begrepp.

2.3.3 Vuxnas motivation och lärande

Motivation definieras oftast som en drift för att möta ett mål eller att åstadkomma ett syfte. Motivation handlar alltså om de faktorer som riktar vårt beteende. Motivation ses även som en slags kraft inom individen som gör att han eller hon beter sig på ett visst sätt. Kraften får individen att antingen gå mot sitt mål eller att undvika vissa konsekvenser. Motivation i

lärande handlar om tvånget som håller individen i lärsituationen och uppmuntrar individen till lärande. (Rogers & Horrocks, 2010, s. 105.)

Motivation är en central del av lärande (Illeris, 2007, s. 111; Nokelainen, 2006, s. 185). Viitala (2005, s. 143) ser motivation som speciellt viktig då man lär sig något nytt. Enligt Viitala grundar sig motivationen på individens tolkning av läroinnehållets betydelse. Hon anser att djupinriktat lärande hos vuxna inte enbart utvecklas genom yttre krav. För att lärande ska vara djupinriktat måste vuxna enligt Viitala känna att det som lärs är meningsfullt. Om läroinnehållet känns meningsfullt bildas den nödvändiga inre lusten att lära sig. Enligt Grönfors (2010, s. 30) ökar motivationen då den lärande själv får bestämma över sitt lärande och därför också kan påverka studieframgången. Dessutom ökas motivationen enligt Grönfors då den lärande uppfattar att det som lärs är nyttigt för denne själv.

Järvelä m.fl. framför liknande tankar som Viitala (2005, s. 143) och delar in motivation i inre motivation och yttre motivation. Yttre motivation kännetecknas av att individen deltar i utbildning endast för att få en belöning. Denna typ av motivation leder sällan till djupgående eller långvarigt lärande. Inre motivation kännetecknas enligt författarna av att individen är ivrig att lära sig utan att få en direkt belöning. Eftersom belöningen i detta fall inte styr lärandet, orkar individen ofta gå djupare in på läroinnehållet och är mer uthållig i sitt lärande. (Järvelä m.fl., 2006, s. 61.)

2.4 Didaktik och lärmiljö

I detta avsnitt diskuteras didaktik och lärmiljö. I denna avhandling ses didaktik som undervisningslära som används i alla lärmiljöer, oberoende om lärmiljön är ett klassrum eller om undervisningen sker i en nätbaserad lärmiljö. Först diskuteras didaktik och kritisk didaktik, sedan behandlas lärmiljöer och nätbaserade lärmiljöer.

2.4.1 Didaktik

Enligt Kansanen, Hansén, Sjöberg och Kroksmark (2011, s. 32) likställs didaktik ofta med pedagogik. Författarna anser att det är svårt att precisera skillnaderna mellan dessa två begrepp. De anser ändå att pedagogik som disciplin är bredare än didaktik. Författarna menar att pedagogiken innefattar teman som utbildning och skola, medan didaktik tar sin utgångspunkt i själva undervisningsprocessen. Även i denna avhandling ses pedagogik som ett brett begrepp som omfattar flera plan, bland annat didaktik.

På 1600-talet definierade Johann Amos Comenius didaktik som ”läran om val av undervisningsinnehåll och behandlingen av detta i klassrummet” (Egidius, 2009, s. 143). År 1975 beskrev Thinès och Lempereur didaktik som en term som kan innebära flera olika företeelser, bland annat följande:

1. Allmän undervisningslära
2. Undervisningsmetodik baserad på tradition
3. Undervisningsmetodik baserad på experimentella studier

Enligt Egidius (2009, s. 143–144) kan didaktik innebära alla tre punkter som beskrevs av Thinès och Lempereur, eller endast någon av dem, beroende på sammanhanget. Didaktik handlar ändå mera om undervisning än om lärande. I definitioner av didaktik framkommer enligt Egidius att människor ska lära sig genom att undervisas av andra. Egidius själv ser didaktik på följande sätt: ”Som en del av utbildningsvetenskapen är didaktik en teori och forskning om *vad* man under vissa omständigheter och i olika sammanhang väljer för mål och innehåll för lärandet och *hur* man väljer att arbeta med innehållet och *varför* man valt som man gjort”.

Fastän man i samband med begreppet didaktik ofta talar om elever och klassrum, menar Jank och Meyer (1997, s. 18) att didaktik är en disciplin som inte endast handlar om skolans lärande. Didaktik handlar även om lärande i alla andra tänkbara sammanhang, till exempel när man lär sig använda datorer, lärande i bilskolor och lärande i universitet. Illeris (2007, s. 284) anser att didaktik handlar om klassiska pedagogiska frågor om utbildningarnas uppläggning och utformning. I en snäv mening anser han att didaktik handlar om undervisningsinnehåll och undervisningsformer. I en vidare mening anser han att begreppet används om olika undervisningsrelaterade ämnen, till exempel då det gäller motivering, målsättning, planering, evaluerande, deltagarnas förutsättningar, undervisningens praktiska genomförande och olika undervisningsmetoder.

Kritisk didaktik

Didaktiken har allt mer börjat gå från en lärarcentrerad undervisning till elevcentrerat lärande (2009, s. 145). Det elevcentrerade lärandet kallar Egidius för kritisk didaktik. Kroksmark (refererad i Egidius, 2009, s. 145) har klargjort vad han menar med kritisk didaktik på följande sätt: ”Människan skall genom kunskap skaffa sig handlingsberedskap och undervisningens innehåll skall äga en inneboende förmåga att leda eleven vidare mot ny kunskap, kunskap som äger en frigörande och kritisk potential som ligger bortom den i läroplaner och läromedel direkt givna”. Kroksmark menar att citatet speglar vår tids krav på självstyrt lärande. I den kritiska didaktiken framhävs människans uppgift att skaffa sig handlingsberedskap så att lärandet i framtiden kan ske mer självständigt.

Eftersom Egidius i sin definition av kritisk didaktik använder sig av begreppet kunskap, kan det vara bra att tydliggöra detta begrepp. Liedman (2001, s. 18–19) skiljer mellan kunskap och information. Han anser att kunskap blir kunskap först när den kan sättas in i ett sammanhang och göras till föremål för en kritisk vägning. Dessutom anser Liedman att kunskapen förutsätter ett slags rörlighet som kan stegas till kreativitet. Information handlar enligt Liedman (2001, s. 62–63) om något som redan är format, något som når oss i färdig form. Liedman ser information som ett resultat av en enskild eller kollektiv kunskapsprocess. Han menar att någon eller några kan skaffa sig kunskap som sedan meddelas till omvärlden som information. Denna information kan andra människor enligt Liedman i sin tur ta till sig och infoga i sin egen kunskapsmassa. Kunskap och information är enligt Liedman i grunden olika, men ändå nära relaterade till varandra. Detta anser Liedman är orsaken till att begreppen ofta förväxlas med varandra.

2.4.2 Lärmiljö

Lärmiljö är ett begrepp som det skrivits mycket om i samband med lärande. Manninen m.fl. (2007, s. 15) anser ändå att begreppet ofta definieras på olika sätt, vilket har lett till oklara uppfattningar om begreppets innebörd. Enligt författarna har begreppet lärmiljö diskuterats i Finland relativt mycket, men till exempel i Sverige används begreppet inte. Lärmiljöer har enligt Manninen m.fl. ändå diskuterats redan på 1930-talet. Då framhövdes klassrummet enligt författarna som en lärmiljö. Inom informationstekniken började begreppet, enligt samma författare, användas på 1980-talet, då användes begreppet speciellt i samband med elektroniska och nätbaserade lärmiljöer.

Utbildningsstyrelsen (2013) beskriver begreppet lärmiljö som ”miljöer, lokaler, fastigheter, samfund, aktiviteter och olika tillvägagångssätt som bidrar till lärande”. Utbildningsstyrelsen förklarar att ett traditionellt klassrum till exempel är en lärmiljö, men även samhällets olika element kan vara lärmiljöer. Ett exempel på sådant element kunde vara miljön där hobbyer äger rum. Enligt Utbildningsstyrelsen kännetecknas lärmiljön av att ”den utgör en social omgivning som används med eftertanke både didaktiskt och pedagogiskt”.

Manninen m.fl. (2007, s. 18) anser att begreppet lärmiljö kan användas på olika sätt i olika sammanhang. Den definition som de valt att använda skiljer sig delvis från Utbildningsstyrelsens definition. Manninen m.fl. definierar begreppet lärmiljö som en pedagogisk modell som styr planerande av undervisning och utbildning. I denna definition finns likheter med begreppet didaktik (se avsnitt 2.4.1). Manninen m.fl. (2007, s. 21) anser att begreppet lärmiljö har börjat användas av många orsaker. De anser att då det blev populärt att tala om livslångt lärande, blev det onaturligt att tala om lärande endast i kurs- och skolmiljöer, eftersom vuxnas lärande för det mesta sker i arbete, hemma och i olika vardagssammanhang, inte i olika institutioner. Därför blev det naturligare att även kalla till exempel arbetsplatsen en lärmiljö (Manninen m.fl., 2007, s. 21).

Rauste-von Wright m.fl. (2003, s. 62–63) tar inte ställning till vad allt som räknas till en lärmiljö, men de anser att en lärmiljö ska vara trygg, tilltalande och spännande. Då är studerandes aktivitetsnivå enligt författarna optimal. Rauste-von Wright m.fl. skiljer på öppna och slutna lärmiljöer. Då det gäller öppna lärmiljöer är lärprocessens slutpunkt enligt författarna odefinierad. Rauste-von Wright m.fl. förklarar att det i den öppna lärmiljön finns ett mål, men vägen till målet är odefinierat. Detta innebär enligt författarna att lärprocessen

inte är noggrant planerad på förhand och att lärmiljön formas av de som medverkar i lärmiljön. Den slutna lärmiljön är enligt Rauste von-Wright m.fl. den öppna lärmiljöns motsats. Författarna menar att lärprocessen i den slutna lärmiljön är noggrant planerad på förhand. De som deltar i lärmiljön kan sällan påverka processen. Rauste von-Wright m.fl. anser att den slutna lärmiljön även kännetecknas av att bedömning av kursen grundar sig på prestationer och inte på hela lärprocessen.

Då det talas om *nya lärmiljöer*, menar man enligt Manninen m.fl. (2007, s. 17) oftast utbildningsformer som realiserar antingen helt och hållet eller delvis på annat sätt än i den traditionella klassrumsundervisningen. Nätbaserade lärmiljöer kan därför sägas vara ett exempel på en ny lärmiljö.

Nätbaserad lärmiljö

Internet är en stor del av vår vardag både i socialt umgänge och i undervisning (Mäkitalo & Wallinheimo, 2012, s. 9). Därför har även gränserna mellan klassrumsundervisning och undervisning som sker genom e-utbildning suddats. E-utbildning är till sin karaktär annorlunda än traditionell klassrumsundervisning. En lärmiljö där e-utbildning används kallas ofta för *nätbaserad lärmiljö* (Manninen m.fl., 2007, s. 34–35). Enligt Paakkanen (2008, s. 64) finns det mycket information om hur man ska studera i nätbaserade lärmiljöer, men informationen är oenhetlig och bunden till en viss kontext. Han menar att den nya lärmiljön ställer nya krav både på studerande och lärare. Paakkanen nämner att ett exempel på de nya kraven är att e-kurser kan ske helt och hållet på nätet utan några träffar.

Manninen m.fl. (2007, s. 34–35) skiljer mellan lärmiljöer som grundar sig på teknik och på lärmiljöer som är som sagt inbyggda i tekniken. En nätbaserad lärmiljö som grundar sig på teknik förverkligas enligt författarna genom att undervisningen sker via internet och nätbaserad teknik. I dessa lärmiljöer spelar tekniken en central roll. Med en inbyggd lärmiljö menar författarna till exempel en internet sida där det finns lärmaterial, anvisningar och till exempel uppgifter. I detta fall ses internetsidan som en miljö där kursdeltagaren fungerar. Användning av teknik i undervisning gör inte en miljö till en nätbaserad lärmiljö (Manninen m.fl., 2007, s. 76).

Manninen m.fl. (2007, s. 79) förklarar att en nätbaserad lärmiljö till exempel kan vara en internetsida där studerande kan söka information, utnyttja färdigt lärmaterial (t.ex. text, bilder,

ljud och videomaterial) och göra olika slags uppgifter som främjar lärandet. Dessutom kan en nätbaserad lärmiljö enligt författarna erbjuda handledning och möjlighet till kommunikation bland kursdeltagarna.

Sammanfattning

Både didaktik och lärmiljö har en tydlig koppling till lärande. Didaktik kan sägas vara ett underbegrepp till pedagogik och tar sin utgångspunkt i själva undervisningsprocessen. Didaktik handlar om lärande i olika sammanhang. Förutom didaktik diskuterades kritisk didaktik, som Egidius (2009, s. 145) beskriver som elevcentrat lärande. I den kritiska didaktiken framhävs människans uppgift att skaffa sig handlingsberedskap så att lärandet i framtiden kan ske mer självständigt. I samband med didaktik diskuterades även lärmiljö. Även begreppet lärmiljö används ofta i samband med lärande. Lärmiljön kännetecknas enligt Utbildningsstyrelsen (2013) av att den utgör en social omgivning som används med eftertanke både didaktiskt och pedagogiskt. Eftersom internet är en stor del av vår vardag både i socialt umgänge och i undervisning (Mäkitalo & Wallinheimo, 2012, s. 9), har de nätbaserade lärmiljöerna blivit allt vanligare. E-utbildning kan sägas vara ett exempel på utbildning som sker i den nätbaserade lärmiljön.

3 E-utbildning

I detta kapitel diskuteras e-utbildning. I kapitlet behandlas synkrona och asynkrona e-kurser, utvecklande av e-utbildning, kvalitetskriterier för e-kurser samt didaktiska metoder i e-kurser.

Enligt Egidius (2009, s. 198–199) har e-utbildningen sina rötter i Ivan Illichs vision från 1970-talet. Illichs vision var enligt Egidius ett samhälle utan skola, men med mycket mer lärande än någonsin. Egidius menar att Illichs vision kan sägas vara utgångsläge för det vi kallar för distansutbildning och e-utbildning. Enligt Egidius skedde det en stor förändring i utvecklingen av distansstudier under decennierna kring 2000. Då infördes datorkommunikationen som underlättade kontakten mellan kursdeltagarna och deras lärare. Internet, intranät, CD och DVD, det vill säga digitala medier, gav enligt honom även tillgång till en hel värld av information. Egidius anser att de digitala medierna har fått en stor roll i all utbildning, även i utbildning inom företag.

Organisationers konkurrensförmåga beror enligt Viitala (2007, s. 170) för det mesta på vad man kan i organisationen, hur man använder kunskandet och hur snabbt organisationen kan lära sig nytt. Organisationers kunskande måste enligt Viitala (2005, s. 135) fortgående förnyas eftersom kunskap föråldras. Hon menar att de snabba förändringarna i arbetslivet förutsätter att lärandet är allt mer självständigt och effektivt. Ett sätt att hållas med i dessa förändringar är enligt Viitala att ordna utbildning som e-utbildning. Denna utbildningsform har blivit allt vanligare inom personalutveckling (Viitala, 2005, s. 275).

Enligt Paakkanen (2008, s. 50) är det de anställdas intressen och utgångsläge som påverkar hur de förhåller sig till e-utbildning och hur de utnyttjar e-utbildning. Den nya tekniken och de nya handlingssätten kan enligt Paakkanen ändå kännas främmande jämfört med de gamla handlingssätten som man blivit van med. Han menar att de nya handlingssätten kan orsaka förändringsmotstånd, speciellt då de nya handlingssätten tas i bruk.

Clark och Mayer (2011, s. 7) identifierar två olika mål med e-utbildning: att informera och att stärka en viss färdighet. Författarna förklarar att då målet är att informera handlar det oftast om mer teoretisk kunskap eller om att sammanställa något. Ett exempel kunde vara att informera de anställda om företagets historia. Det andra målet, att stärka en viss färdighet,

handlar enligt författarna om att lära sig specifika arbetsrelaterade kunskaper. Som exempel kunde nämnas att lära de anställda tekniska färdigheter som behövs i arbetet.

3.1 Synkrona och asynkrona e-kurser

Rosen (2009, s. 60) delar in e-kurser i synkrona (*synchronous*) e-kurser och asynkrona (*asynchronous*) e-kurser. Synkrona e-kurser innebär att kursdeltagarna går en e-kurs samtidigt, på en bestämd tidpunkt. Asynkrona e-kurser innebär att kursen inte behöver avläggas samtidigt av alla. Kursdeltagarna kan gå kursen då det passar dem själva. Synkrona e-kurser påminner om traditionell klassundervisning, eftersom man oftast har möjlighet till direkt kommunikation med andra kursdeltagare och en lärare, medan man i en asynkron e-kurs utför kursen mer självständigt. (Rosen, 2009, s. 60.)

I denna avhandling fokuseras på asynkrona e-kurser. I företaget där undersökningen gjordes används begreppet *e-learning* som ett begrepp som omfattar både synkrona e-kurser och asynkrona e-kurser. De flesta e-kurser i företaget är ändå asynkrona e-kurser. Även kurs X, som respondenterna gått under våren 2013, är en asynkron e-kurs.

3.2 Utvecklande av e-kurser

Helhetsprocessen i utvecklandet av e-kurser är ett samspel mellan teknik, administration och pedagogik (Kauppinen, 2004, s. 21–23). Enligt Kauppinen är en av utmaningarna i utvecklandet av e-kurser är att hitta en balans mellan teknik och pedagogik. Dessutom menar hon att förändringarna som e-utbildning medför kan leda till motstånd. Kauppinen anser att det mest centrala i en pedagogisk planeringsprocess är att definiera utbildningsbehoven och målen, läroplanen (både för studerande och för utbildningsorganisationen), kursens manus och att ständigt evaluera processen. Att definiera utbildningsbehovet ger enligt Kauppinen processen en riktning medan läroplanen fungerar som grund för processen. Kauppinen anser att i läroplanen ska kursens målgrupp, undervisningens innehåll, metoderna för undervisningen, kursmaterialet och kursens mål presenteras. Utifrån läroplanen kan kursens manuskript och det praktiska förverkligandet enligt honom påbörjas. Efter att kursen är färdig och har varit i bruk, anser Kauppinen att kursen ska evalueras av kursdeltagarna.

Även Clark och Mayer (2011, s. 8) menar att man i utvecklandet av e-kurser måste utgå från kursens mål. De menar att kursens mål kan vara till exempel att informera eller att lära ett nytt sätt att arbeta. Clark och Mayer anser att genom ett tydligt mål får kursdeltagaren en bild av vad han eller hon ska relatera materialet till och vad man förväntas lära sig på kursen. Detta hjälper kursdeltagaren att bli målinriktad (Wiklund-Engblom, 2008, s. 6) vilket i sin tur höjer motivationen (Koli, 2003, s. 10). Då man utvecklar e-kurser är det även viktigt att beakta hurdana förkunskaper kursdeltagarna har om temat (Clark & Mayer, 2011, s. 8).

Enligt Hutchins och Hutchinson (2008, s. 367) är det viktigt att använda lärt teorier vid utvecklandet av e-kurser, oberoende vilka metoder som används i själva kursen. De anser att det skall finnas inslag av olika lärt teorier, såsom kognitivism, behaviorism och konstruktivism. Författarna anser att välplanerade e-kurser kan fånga kursdeltagarnas uppmärksamhet, motivera kursdeltagarna och hjälpa dem att nå sina mål.

Enligt Keller och Lindh (2011, s. 31–39) finns det tre grundfaktorer som måste uppfyllas för att fungerande utbildning på nätet ska kunna utövas. Den första grundfaktorn är *digital kompetens och lämpliga pedagogiska metoder*. Med detta menar författarna för det första att läraren måste ha grundläggande kunskaper i hanteringen av informations- och kommunikationsteknik. Dessutom ska läraren kunna använda lämpliga pedagogiska metoder relaterade till ämnet som undervisas. Den andra grundfaktorn är att det ska finnas en *god lärplattform och väl fungerande tekniskt stöd*. Författarna jämför lärplattformen med infrastrukturen i det vanliga samhället. Om en stark infrastruktur inte finns, minskar möjligheterna till att variera den nätbaserade undervisningen. Förutom att det ska finnas en god lärplattform är det viktigt att det finns väl fungerande tekniskt stöd som man kan vända sig till då man har problem med tekniken. Den tredje grundfaktorn som krävs för fungerande utbildning på nätet är en *positiv organisationskultur*. Organisationskulturen styr normer, värderingar och beteenden på arbetsplatsen. En förändring som inte är i linje med organisationskulturen är svår att genomföra. Det kan vara svårt att införa nätbaserad utbildning om organisationen är van vid traditionell klassundervisning. Därför är en positiv organisationskultur en grundförutsättning för att utbildning på nätet ska kunna utövas. (Keller & Lindh, 2011, s. 31–39.).

3.3 Kvalitetskriterier för e-kurser

I forskning om e-utbildning talas det ofta om e-kursers kvalitetskriterier. Bland annat Utbildningsstyrelsen (2005) och The Sloan Consortium (u.å.) har utarbetat kvalitetskriterier för e-kurser. Kvalitetskriterierna syftar till att fungera som hjälpmedel i utvecklandet av e-kurser (Utbildningsstyrelsen, 2005). I följande avsnitt diskuteras de olika kvalitetskriterierna.

Funderingar kring e-kursers kvalitet har enligt Heikkilä, Nevgi och Haarala-Muhonen (2005, s. 33) blivit aktuella av flera orsaker. E-utbildning har blivit allt vanligare och därför har man börjat fästa uppmärksamhet vid hur man planerar, förverkligar och evaluerar e-kurser. Då man talar om kvalitet i e-kurser måste man börja med att fundera på vem kursen är menad för. Heikkilä m.fl. (2005, s. 33) anser att det inte är så lätt att definiera vad kvalitet i e-kurser innebär. Detta beror enligt författarna för det första på att det är svårt att bedöma undervisningens kvalitet och för det andra på att de olika aktörerna har olika uppfattningar om e-utbildning.

Enligt Utbildningsstyrelsens rapport (2005, s. 11) påverkas upplevelsen av kvalitet av de behov som kursdeltagarna har beträffande kursen. Utbildningsstyrelsen har utarbetat fyra kvalitetskriterier för e-kurser, dessa är pedagogisk kvalitet, användbarhet, tillgänglighet och produktionskvalitet.

Med e-kursers *pedagogiska kvalitet* avser Utbildningsstyrelsen (2005, s. 15) att e-kursen ”på ett naturligt sätt lämpar sig för användning i undervisning och studier, stödjer undervisningen och lärandet och tillhandahåller ett pedagogiskt mervärde”. I praktiken innebär pedagogisk kvalitet enligt Utbildningsstyrelsen en kombination av meningsfulla uppgifter och ett centralt innehåll. Utbildningsstyrelsen anser även att det är viktigt att e-kursen är tekniskt fungerande.

Med *användbarhet* menas att e-kursen är smidig och lätt att använda (Utbildningsstyrelsen, 2005, s. 19). I Utbildningsstyrelsens rapport ses användbarhet som en upplevelse hos användaren som påverkas bland annat av e-kursens struktur och det tekniska genomförandet. I rapporten framkommer även att användbarhet bedöms som ett av de mest centrala målen då man utvecklar e-kurser. Enligt Nokelainen (2006, s. 181) förs det ofta diskussioner om den tekniska användbarheten i samband med e-kurser, men det finns även en annan sida av användbarhet, nämligen den pedagogiska användbarheten. I sin undersökning har Nokelainen skapat kriterier för utvärdering av pedagogisk användbarhet. Dessa kriterier är enligt

Nokelainen bland annat självstyrning i lärande, aktivitet, målinriktning, motivation, värdering av tidigare kunskap och flexibilitet.

Med *tillgänglighet* avses att e-kursen kan utnyttjas av olika människor oavsett deras fysiska och psykiska egenskaper, handikapp och hälsotillstånd (Utbildningsstyrelsen, 2005, s. 23). I praktiken måste tillgänglighetsmålen enligt Utbildningsstyrelsen ändå avgränsas utifrån vad som är möjligt med hänsyn till de övriga målen. I Utbildningsstyrelsens rapport framkommer att kriterierna för tillgänglighet påminner om kriterierna för användbarhet.

Produktionskvalitet syftar på en ”kontrollerad produktionsprocess som styrs av kunskapsmål, färdighetsmål och mål som styr lärandet och där resultatet av arbetet är yrkesmässigt” (Utbildningsstyrelsen, 2005, s. 26–30). Som exempel på kvalitetskriterier för produktion nämner Utbildningsstyrelsen hög teknisk kvalitet i e-kursen och att e-kursen utvecklas utifrån användarrespons.

Olika slags kvalitetskriterier har även utvecklats på annat håll i världen. Bland annat den Amerikanska stiftelsen Consortium of Institutions and Organizations Committed to Quality Online Education (Sloan-C) (The Sloan Consortium, u.å.) har utvecklat metoder och kvalitetsanvisningar för e-kurser. Stiftelsen har utvecklat en kvalitetsmodell som består av fem stöttepelare som representerar det som är centralt för kvalitet i e-kurser. Dessa stöttepelare är: 1) Effektivt lärande, 2) kostnadseffektivitet, 3) tillgänglighet, 4) ledningens tillfredsställelse med lärandet och 5) studerandenas tillfredsställelse med lärandet.

Effektivt lärande inkluderar metoder med vilka man säkerställer att e-kurser genererar lika bra eller bättre läroresultat än traditionell klassrumsundervisning. För effektivt lärande krävs att de som planerar e-kurser förstår sig på de faktorer som främjar och stöder det meningsfulla lärandet. (The Sloan Consortium, u.å.)

Med *kostnadseffektivitet* menas att de som utvecklar e-kurserna ständigt strävar efter att utveckla bättre e-kurser med allt högre kvalitet och bättre teknisk tillförlitlighet. De som utvecklar kurserna ska dessutom samtidigt sträva efter att reducera kostnaderna för dessa kurser. Detta förutsätter att resurserna och kostnaderna uppföljs och jämförs. (The Sloan Consortium, u.å.)

Med *tillgänglighet* avses att det finns ett brett utbud av olika kurser och program för dem som vill lära sig via e-kurser. Dessutom ska studerande ha tillgång till e-kursens material och till den hjälp som de möjligen behöver för att avlägga kursen. (The Sloan Consortium, u.å.)

Med *ledningens tillfredsställelse med lärandet* menas hur nöjd ledningen är med e-utbildning (The Sloan Consortium, u.å.). Enligt Sloan-C krävs att 90 % av ledningen är nöjda med lärandet, för att detta kriterium ska uppfyllas. Därför krävs även en utvärdering av ledningens uppfattningar.

Med *studerandenas tillfredsställelse med lärandet* avses i vilken mån studerande har upplevt framgång i e-kurser och huruvida studerande anser att utbildningsformen är meningsfull. För att studerande ska vara tillfredsställda med lärandet krävs det att e-kurserna planeras utgående från de studerandes behov och villkor. Studerandes tillfredsställelse med lärandet kan undersökas till exempel genom att använda en enkät eller intervju som undersökningsmetod. (The Sloan Consortium, u.å.)

3.4 Didaktiska metoder i e-kurser

Undervisningen kan aldrig direkt överföras till nätmiljön, det handlar snarare om utvecklande av kurser (Vahtivuori-Hänninen, 2004, s. 47). Därför anser Vahtivuori-Hänninen att utbildare behöver didaktiska principer, metoder och praxis som hjälper dem att förverkliga e-kurser.

Människorna kommer ihåg 10 % av det de läst, 20 % av vad de hört, 30 % av vad de sett, 50 % av det de sett och hört, 80 % av vad de själv sagt och 90 % av det de sagt och gjort (Ojala, 2000, s. 154). Dessa siffror är en generalisering av vad en person kommer ihåg, men siffrorna väcker intresset för hurdana metoder som borde användas för att göra e-kurserna så meningsfulla som möjligt. Kauppinen (2004, s. 20) anser att ju fler källor kursdeltagarna använder sig av, desto bättre lär de sig. Iakttagelsens mångsidighet leder alltså enligt henne till gott lärande. Mångsidiga e-kurser beaktar enligt Kauppinen kursdeltagarnas individuella behov. Detta är viktigt eftersom alla lär sig på olika sätt. Kauppinen anser att e-kurser ska innehålla mångsidiga metoder som sedan leder till lärande.

Då man planerar metoderna i e-kurserna är det ändå viktigt att beakta att människans kognitiva kapacitet är begränsad (Clark & Mayer, 2011, s. 19). Fastän det är bra att ha

mångsidiga metoder i e-kurser, måste man akta sig för att inte ha för många metoder på en gång. Enligt Clark och Mayer kan det vara svårt att ta emot informationen om det finns för mycket till exempel text, bilder, ljud och videomaterial, speciellt om flera av dessa förekommer samtidigt.

Enligt Paakkanen (2008, s. 112) måste materialet som används i e-kurser vanligtvis utvecklas från början eftersom materialet sällan finns färdigt i digital form. Paakkanen förklarar att man ofta själv utvecklar materialet på grund av ekonomiska skäl och på grund av materialets upphovsrätt. För att materialet som utvecklas ska lämpa sig för e-kursen, anser Paakkanen att den som utvecklar materialet måste känna till den nätbaserade lärmiljön och veta hur materialet kommer att användas. Utvecklande av videomaterial och ljud kräver enligt Paakkanen mycket arbete. Eftersom materialet som används i e-kurser oftast måste utvecklas från början, används videosnuttar och ljud enligt Paakkanen relativt lite.

Matikainen (2004, s. 36–37) anser att det för varje lärandemål borde finnas ett visst tillämpningssätt. Text, som avses vara en enkel metod i e-kurser, fungerar enligt Matikainen bra om målet till exempel är att informera. På samma sätt kan även de andra metoderna enligt Matikainen relateras till didaktiska principer. Tabell 1 presenterar hur lärandemålet påverkar valet av metod i den nätbaserade lärmiljön.

Tabell 1. Metoder i den nätbaserade lärmiljön och de didaktiska principerna (Matikainen, 2004, s. 37)

Metoder i den nätbaserade lärmiljön	Funktion i undervisningen	Lärandemål
Slideshow, text	Ge information	Få information
Test	Kontroll	Komma ihåg
Handledande hypertext	Handleda processande	Förstå
Tillämpade uppgifter	Övning	Tillämpa

Alla metoder kan inte användas i alla slags e-kurser. Orsaken till detta är till exempel att vissa metoder kräver att alla kursdeltagare går kursen samtidigt, det vill säga att kursen är en synkron e-kurs. Till följande presenteras didaktiska metoder som kan användas i e-kurser. Dessa metoder lämpar sig både för synkrona och asynkrona e-kurser.

Ljud, bild och text

I Vahtivuori-Hänninens (2004, s. 78) undersökning framkom att ljud och bilder i e-kurser uppskattades av kursdeltagarna. Ljudet uppskattades enligt Vahtivuori-Hänninen eftersom ljudet gjorde att e-kursen påminde om traditionell undervisning. Dessutom anser hon att ljudet uppskattades för att det inte ansågs alltför tekniskt jämfört med andra mer tekniska lösningarna. Utifrån den kognitiva teorin och forskning rekommenderar Clark och Mayer (2011, s. 70) i stället för endast ord en kombination av ord och grafik. Med ord menar författarna antingen text som man ska läsa själv eller text som någon läser för en, det vill säga tal. Enligt författarna inkluderar grafik bland annat teckningar, grafiska framställningar, videomaterial och foton. De menar ändå inte att man alltid behöver hitta en lämplig bild i samband med orden som presenteras. Clark och Mayer anser att ord till exempel kan omvandlas till grafiska framställningar.

Clark och Mayer (2011, s. 78) anser att text och ljud är de effektivaste och mest ändamålsenliga metoderna i e-kurser eftersom man med hjälp av dem kan framföra mycket information. Dessutom anser författarna att textens och ljudets fördel är att de är lättare att producera än grafik.

Instruktion

Enligt Wiklund-Engblom (2008, s. 6) är instruktioner (anvisningar) i e-kurser viktiga för att kursdeltagarna ska veta hur de ska hantera materialet. Dessutom är instruktionernas uppgift att informera kursdeltagarna under kursens gång. Instruktioner gör att kursdeltagaren känner förtroende för sina egna valmöjligheter under hela kursen. Logiska instruktioner hjälper kursdeltagaren att förstå de möjligheter nätbaserade lärmiljöer erbjuder. Konsekventa instruktioner medför smidighet i e-kursen; kursdeltagaren vet vad som förväntas och kan därför koncentrera sig på innehållet i stället för omgivningen. (Wiklund-Engblom, 2008, s. 6.)

Layout

Enligt Wiklund-Engblom (2008, s. 6) är det viktigt att layouten i e-kurser är tydlig. Detta innebär enligt henne att materialet presenteras tydligt, rubrikerna är tydliga och att bilder som används är begripliga. Dessutom menar Wiklund-Engblom att det är viktigt att all text är tillräckligt stor och att det är en bra fördelning mellan text och bilder.

Frågor och test

Ett typiskt sätt för att kontrollera lärandet i e-kurser är att använda frågor som kursdeltagaren ska svara på (Clark & Mayer, 2011, s. 34). Då frågan besvaras får man enligt författarna ofta genast veta om svaret är rätt eller fel. Denna metod togs enligt Clark och Mayer i bruk på 1960-talet och används fortfarande. Författarna kritiserar denna metod och anser att metoden är ofullständig eftersom kursdeltagaren endast får veta om svaret är rätt eller fel, men sällan varför svaret är rätt eller fel.

Test är en slags prov med frågor och är oftast i slutet av kursen (Wiklund-Engblom, 2008, s. 4). Test går enligt Wiklund-Engblom ut på att kursdeltagaren får pröva på sin kunskapsnivå i det aktuella temat. I en undersökning gällande kognitiva strategier i e-kurser framförde Wiklund-Engblom att test i e-kurser kan hjälpa kursdeltagarna att kontrollera ifall de förstått kursinnehållet.

4 Kompetensutveckling i arbetslivet

Detta kapitel behandlar kompetensutveckling i arbetslivet. I kapitlet diskuteras olika former av kompetensutbildning och e-utbildning som en form av kompetensutbildning.

Det finns olika skäl till varför vi lär oss. Cross (2004, s. 103) anser att orsaken kan vara bland annat önskan om att överträffa sig själv, belöning, rädsla för straff, frestelsen för framsteg, socialt tryck, nyfikenhet, strävan efter att få förståelse, status eller stolthet. Alla har sin egen orsak till varför de vill lära sig. Krav på lärande i företag uppstår enligt Cross då företagen vill att anställda ska bli mer effektiva och prestera bättre och mer innovativt. Lärandets värde kan enligt Cross sägas "sitta i betraktarens öga", det vill säga att lärandets värde uppfattas på olika sätt av varje individ.

I slutet på 1990-talet ökade intresset för det lärande som sker på arbetsplatsen och för det lärande som sker i omedelbar anslutning till arbetsplatsen (Illeris, 2007, s. 261). Illeris anser att en orsak till detta är att det skett en vändning bort från det tidigare tankesättet om att utbildning och kvalificering skulle vara något som hör till barndomen. Detta tankesätt kom enligt Illeris från att utbildningssystemet tidigare hade kunnat leverera den kunskap som krävdes och sedan kunde den byggas upp i takt med utvecklingen. Han anser att i dagens samhälle måste alla vara inställda på att arbetsuppgifterna ändras under den yrkesverksamma perioden. Därför krävs kontinuerlig kompetensutveckling i arbetslivet.

Enligt Fenwick (2008, s. 18) har intresset för pedagogik på arbetsplatsen ökat. Det finns intresse för olika sätt att lära, stödja och förbättra arbetsplatslärande. Personalen måste ha rätt slags kunskande och resurser för att framgång i en organisation ska vara möjlig (Viitala, 2005, s. 110). Enligt Tynjälä och Häkkinen (2005, s. 318) grundar sig samhällets ökade utmaningar på snabba förändringarna samt på ett kunskapsintensivt och teknologiserat arbetliv. För att kunna hantera dessa utmaningar måste det enligt författarna finnas resurser för livslångt lärande och för kontinuerlig kompetensutveckling i alla livsfaser.

Enligt Viitala (2005, s. 38) har man undersökt framgångsrika organisationer för att få reda på vilka egenskaper som har samband med framåtskridande och högt utvecklat kunskande. Dessa organisationer började kallas för *lärande organisationer*. Enligt Bruzelius och Skärvad (2004, s. 424) kännetecknas en lärande organisation av att medarbetarna i dem tidigt upptäcker och

löser problem, snabbt identifierar felaktigheter och misstag samt rättar till dessa. Ett kännetecknande drag enligt författarna är även att medarbetarna ständigt är på jakt efter nya och bättre arbetsformer, -metoder och -rutiner. Lindmark och Önnevik (2006, s. 225) anser att då man talar om en lärande organisation i forskning handlar det om hur man praktiskt arbetar med lärandeprocesser i organisationer. Kauhanen (2006, s. 139) anser att många organisationer har lärande organisationens principer som mål. Exempel på dessa principer är enligt Viitala (2007, s. 172–173) bland annat effektiv personalutveckling och ett klimat som uppmuntrar till lärande.

Personalutveckling går enligt Lindmark och Önnevik (2006, s. 16) ut på att utveckla de mänskliga resurserna. De fyra centrala begreppen inom detta område är enligt författarna lärande, kompetens, förändring och kultur. I personalutveckling strävar man enligt författarna inte bara efter att förmedla fakta, utan också efter att lära personalen att lagra, utveckla och inventera den information, kunskap och erfarenhet som finns i organisationen. Organisationer arbetar på många olika sätt för att detta ska lyckas. Ett sätt är att skicka personal på utbildning (Lindmark & Önnevik, 2006, s. 172). Personalutvecklingens centrala syfte (2005, s. 254) är enligt Viitala att effektivera utförandet av arbetsuppgifter, att möjliggöra och stödja förändring, att förbättra verksamheten och att förbättra individens kunnighet på arbetsmarknaden. Därför kan kompetensutveckling sägas vara en viktig del av personalutvecklingen.

Enligt Kauhanen (2006, s. 140) föråldras kunskap snabbt. Det enda sättet att hållas med i takten är att lära sig snabbt och att kunna tillämpa den nya kunskapen. Han fortsätter med att förklara att årligen förnyas uppskattningsvis 15–20 % av all information. Därför spelar kompetensutveckling en betydande roll i organisationers strategier. Även Ellström (2010, s. 21) anser att satsning på utbildning och andra former av kompetensutveckling är väsentligt i arbetslivet. Utbildning och kompetensutveckling ses enligt honom som nyckelfaktorer för företagens innovationsförmåga, produktivitetsutveckling och konkurrenskraft. Enligt Ellström kan förändrade och ökade krav på kompetens leda till kompetensutveckling. Han anser att satsningar på kompetensutveckling till exempel kan bero på ökad användning av informationsteknologi.

Begreppet kompetensutveckling är sammansatt av två begrepp som enligt Nilsson, Wallo, Rönnqvist och Davidson (2011, s. 75) kan problematiseras var för sig eller tillsammans. Begreppet *kompetens* kopplas vanligen till något som de anställda har för att kunna utföra sina

arbetsuppgifter. Enligt Ellström (1992, s. 20–22) är begreppet kompetens situationsbundet eftersom förmågor som man har beror på vilken situation och i vilken kontext man befinner sig i. Han menar att en viss kompetens kan till exempel vara värdefull på en arbetsplats medan en annan kompetens inte är det. Därför har det pågått diskussion om vilka förmågor som avses när man säger att någon har en kompetens (Ellström, 1992, s. 20–22). Kompetensutvecklingens andra del, begreppet *utveckling*, kan enligt Nilsson m.fl. (2011, s. 78) kopplas till framsteg och förbättring. Begreppet *kompetensutveckling* definierar Nilsson m.fl. som de aktiviteter som en arbetsgivare avsiktligt använder sig av för att utveckla de anställdas kompetens i förhållande till nuvarande eller framtida arbetsuppgifter.

Enligt Robinson, Sparrow, Clegg och Birdi (2007, s. 67–69) kan kompetenser delas in tre olika kategorier: kärnkompetenser, utvecklingskompetenser och mogna kompetenser. *Kärnkompetenser (core competencies)* är kompetenser som anses vara viktiga både nu och i framtiden. Dessa kompetenser kan sägas utgöra den stabila kärnan. *Utvecklingskompetenser (emerging competencies)* är inte lika viktiga för arbetet i dag, men kan vara mycket väsentliga i framtiden. *Mogna kompetenser (maturing competencies)* kan sägas vara motsatsen till utvecklingskompetenser, det vill säga att de är nödvändiga för att klara dagens arbetskrav, men behövs kanske inte lika mycket i framtiden.

Eftersom det inte finns en enhetlig syn på vad allt som anses vara kompetensutveckling har Nilsson m.fl. (2011, s. 79–80) valt att använda sig av kompetensutvecklingskategorier. Kategorierna preciserar vad författarna avser med kompetensutveckling och vilka aktiviteter de anser höra till kompetensutveckling. Nilsson m.fl. kallar kategorierna för formella utbildningsaktiviteter och icke-formella utbildningsaktiviteter. Kategorierna kan ses som motsvarigheter till formellt lärande och icke-formellt lärande som diskuterades under rubriken ”Indelning av begreppet lärande” (se s. 8).

Formella utbildningsaktiviteter innefattar både internt och externt planerade och organiserade utbildningssatsningar. Exempel på formella utbildningsaktiviteter är föreläsningar och olika slags kurser. Med *icke-formella utbildningsaktiviteter* avses olika typer av satsningar där utbildningsmoment ingår. Denna form av kompetensutveckling är inte organiserad och planerad som den formella utbildningen. Som exempel på icke-formella utbildningsaktiviteter kunde nämnas konferenser, handledning och studiebesök. (Nilsson m.fl., 2011, s. 79–80.)

Nilsson m.fl. (2011, s. 82) anser att oavsett vilken kompetensutvecklingsaktivitet en organisation använder sig av är målet alltid det samma, det vill säga att skapa en miljö som möjliggör det avsedda lärandet för de avsedda deltagarna.

4.1 Olika former av kompetensutveckling på arbetsplatsen

Då lärande sker på arbetsplatsen måste man enligt Grönfors (2010, s. 45) beakta att de anställda har sina vardagliga arbetsuppgifter att utföra samtidigt som de ska lära sig något nytt. Enligt Grönfors innebär detta att de anställda oftast inte kan vara långa tider borta från arbetsplatsen för att lära sig. Dessutom anser hon att det lärda måste kunna tillämpas så fort som möjligt så att motivationen för att lära sig kvarstår. Grönfors anser att det i Finland är vanligt med utbildning där åtminstone en del av utbildningen sker på distans.

Begreppet *utbildning* på arbetsplatsen innefattar enligt Viitala (2007, s. 194) all verksamhet vars mål är organiserat lärande, det vill säga att någon med avsikt arrangerar ett tillfälle där syftet är att lära sig något. Hon anser att utbildning kan vara allt från en kort föreläsning till många års utbildning som leder till en examen. Syftet med kortare utbildningar är enligt Viitala oftast att uppdatera de anställdas information som kan gälla till exempel förändringar i organisationen eller att lära dem något konkret. Längre utbildningars syfte är enligt henne oftast att stödja utvecklingen av yrkesskicklighet mer omfattande. En del stora organisationer har ett eget utbildningscenter som ordnar olika slags utbildningar (Yukl, 2010, s. 424). Lärande på arbetsplatsen kan även ske på andra sätt i mer vardagliga former, som till exempel genom vägledning, möten och genom samtal (Abrahamsson, 2006, s. 257). Dessutom kan lärande enligt Abrahamsson ske självstyrt.

Självstyrt lärande (self-managed learning) på arbetsplatsen handlar enligt Viitala (2007, s. 195) om lärande till exempel med hjälp av litteratur, videomaterial eller nätbaserade metoder. Fördelarna med självstyrt lärande är enligt henne att de anställda oftast själv kan välja tidpunkten för lärandet och kursens innehåll kan planeras enligt de anställdas individuella behov. Självstyrt lärande är enligt Viitala vanligt i organisationer där det sker snabba förändringar som de anställda måste vara medvetna om. Många organisationer använder sig av intranät för att sprida ny information (Viitala, 2007, s. 195). Självstyrt lärande kan enligt Yukl (2010, s. 447) ibland ersätta det formella lärandet. Han menar att ibland används självstyrt lärande för att komplettera utbildning eller för att främja erfarenhetsbaserat lärande.

Det skulle enligt Yukl ändå behövas mera forskning om det självstyrda lärandets fördelar och information om i vilken mån det självstyrda lärandet kan ersätta formell utbildning.

Den vanligaste formen att stödja lärande på arbetsplatsen är enligt Abrahamsson (2006, s. 257) vägledning och instruktion. Dessa tillvägagångssätt förekommer enligt honom ofta i samband med introduktion till ett nytt arbete eller nya arbetsuppgifter. Han menar att vägledning och instruktion förekommer i de flesta yrken och att lärandets framskridande i hög grad beror på chefers och de anställdas yrkeskunnande, sociala kompetens och vuxenpedagogiska insikter.

Andra mer organiserade former av lärande på arbetsplatsen är enligt Abrahamsson (2006, s. 257) möten, planeringsdagar, seminarier och internutbildningar i olika former. Han menar dessutom att nätrelaterade projekt och införande av ny teknik är viktiga former av arbetsplatslärande. Dessa former av arbetsplatslärande kallar han för *nätbaserat lärande*. Den mest omfattande formen av nätbaserat lärande är enligt Abrahamsson ändå oftast den dagliga användningen av datorer, e-post och annan teknik.

Samtal i olika former är också en form av arbetsplatsanknutet lärande (Abrahamsson, 2006, s. 258). Exempel på sådana samtal är enligt Abrahamsson lönesamtal, utvecklingssamtal och samtal som de anställda går sinsemellan. Dessa samtal kan enligt Abrahamsson förekomma vid olika tillfällen och på olika platser. En stor del av dessa samtal sker enligt honom med hjälp av internet och e-post.

4.2 E-utbildning som en form av kompetensutveckling

I dagens arbetsliv behövs mångsidig kompetens, men det är inte alltid så lätt att ordna gemensamma kurstillfällen åt hela personalen (Mäkitalo & Wallinheimo, 2012, s. 10–11). E-utbildning är enligt författarna ett alternativ för att möta dessa utmaningar. Eftersom fysisk närvaro inte alltid är nödvändig i e-kurser, kan enligt Mäkitalo och Wallinheimo e-utbildning vara till stor nytta om ens arbete till exempel kräver mycket resande.

Enligt Paakkanen (2008, s. 53) strävar man genom e-utbildning efter att stödja företagets affärsverksamhet genom att utveckla och förbättra organisationens och de anställdas kunnande. Med kunnande menar Paakkanen i detta sammanhang de anställdas förmåga att

tillämpa kunskap och färdigheter i olika situationer och i olika kontexter. Enligt Waight och Stewart (2005, s. 337) har e-utbildning blivit en viktig komponent i företagsvärlden då det gäller utbildning och utveckling. De anser att orsaken till att e-utbildning lockar företag är tillgängligheten, det vill säga att lärande kan ske var som helst och när som helst. Dessutom är e-utbildning enligt författarna ofta kostnadseffektivt och kan användas i organisationer för olika ändamål.

Bell (2010, s. 7–9) ser e-utbildning som ett effektivt sätt att utbilda personalen. Fördelarna med e-utbildning är flexibiliteten gällande tid och plats (Bell, 2010, s. 7; Illeris, 2004, s. 155). För många vuxna är det en stor fördel att kunna delta i en utbildning oberoende den fysiska platsen (Illeris, 2004, s. 155). Dessutom får de anställda själv bestämma när de går kursen och i vilken takt de vill gå kursen, de kan med andra ord kontrollera sitt eget lärande (Bell, 2010, s. 8). Med hjälp av e-utbildning kan man enligt Bell dessutom utbilda många anställda på en kort tid vilket gör att e-utbildning är ett kostnadseffektivt sätt att utbilda anställda. Hon anser att e-utbildning är kostnadseffektiv också för att det inte går tid till resor. Välplanerade e-kurser är dessutom ofta kortare än traditionella kurser (Bell, 2010, s. 9). Den tid som blir över jämfört med en traditionell kurs, kan man enligt Bell använda till exempel till att fördjupa sig i det temat som den anställda anser att är mest relevant för denne själv. Bell anser att e-kurser också erbjuder en rätt så anonym lärmiljö vilket gör att de anställda inte behöver känna sig pressade att avlägga kursen i egen takt och på eget sätt.

Enligt Paakkanen (2008, s. 112) är den centrala frågan vad som kan läras via e-utbildning. Han anser att frågan inte har ett enda svar eftersom e-utbildning har använts inom flera olika områden. I en undersökning gjord av Skillsoft (DeRouin m.fl., 2005, s. 920–922) framkom att e-utbildning används mycket för utbildning av it och teknologi, men också för utbildning av andra färdigheter, såsom ledarskap, kommunikation och kundtjänst. E-utbildning sågs även som en bra utbildningsform för överförande av kunskap, färdigheter och synpunkter.

En omfattande litteraturundersökning gjord av Tallent-Runnels, Thomas, Lan, Cooper, Ahern, Shaw och Liu (2006, s. 109) visar att utbildningsformen inte spelar så stor roll. Det går alltså inte att säga om en traditionell kurs eller en e-kurs är effektivare (Clark & Mayer, 2011, s. 14). Enligt Clark och Mayer beror kursens effektivitet bland annat på de metoder som används. Författarna framhäver ändå att alla utbildningsformer har sina för- och nackdelar. Som exempel nämner författarna att klassrumsundervisning erbjuder social närvaro och möjlighet till praktiska övningar, men en negativ aspekt i denna utbildningsform är att alla

kursdeltagare måste gå kursen i samma takt. E-kurser uppskattas på grund av dess flexibilitet, men brist på interaktion kan upplevas som en nackdel (Grönfors, 2010, s. 22).

Sammanfattning

Då arbetsuppgifterna i dagens arbetsliv ändras snabbt (Illeris, 2007, s. 261) ökar kravet på kontinuerlig kompetensutveckling. Det är ändå en utmaning att hitta tid för gemensamma kurstillfällen åt hela personalen (Mäkitalo & Wallinheimo, 2012, s. 10–11). På grund av e-utbildningens flexibilitet har denna utbildningsform blivit ett alternativ för att svara på de utmaningar som finns i dagens arbetsliv. E-utbildning kan enligt Paakkanen (2008, s. 112) användas inom flera olika områden, bland annat för utbildning av it och teknologi, men också för utbildning av färdigheter såsom ledarskap, kommunikation och kundtjänst.

5 Metod

Detta kapitel börjar med en beskrivning av avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Därefter beskrivs valet av avhandlingens undersökningsmetod och val av forskningsansats. Sedan går jag närmare in på undersökningens praktiska genomförande och databearbetning. Kapitlet avslutas med ett avsnitt där reliabilitet, validitet och de etiska aspekterna av undersökningen diskuteras.

5.1 Syftet och forskningsfrågorna

Syftet med denna avhandling är att undersöka hur de anställda ser på e-utbildning som utbildningsform. Resultatet från undersökningen i avhandlingen ska fungera som grund för ett företag inom industribranschen som ska utveckla ett grundläggande koncept för e-utbildning. Det är meningen att e-utbildningskonceptet fungerar som stöd i utvecklandet av nya e-kurser. Denna undersökning är alltså en del av ett större utvecklingsarbete som pågår inom företaget. För att respondenterna ska kunna förtydliga och konkretisera sina åsikter om de e-kurser de deltagit i inom företaget i fråga, ställs också frågor om en viss kurs de deltagit i.

Forskningsfrågorna för denna avhandling preciserades på följande sätt:

1. Hurdan är de anställdas generella syn på e-utbildning?
2. Hurdan är de anställdas syn på användandet av e-utbildning på sin egen arbetsplats?
 - Vilka är de anställdas åsikter om en viss e-kurs?
3. Hurdana erfarenheter har de anställda av e-kurser ur pedagogisk synvinkel?

5.2 Metodval

Då man planerar en undersökning ställs man som forskare inför frågan om man ska utgå från en kvalitativ eller kvantitativ metod. Trost (2010, s. 25) anser att syftet med avhandlingen är avgörande för valet av metod. Jag har valt att använda en kvalitativ metod i min undersökning för att undersöka de anställdas syn på e-utbildning som utbildningsform. För insamlande av data har jag valt att använda mig av en kvalitativ forskningsintervju.

Holme och Solvang anser att det inom kvalitativa metoder är forskarens uppfattning eller tolkning av informationen som är i förgrunden. Enligt författarna har kvalitativa metoder sin styrka i att de visar en helhetsbild. Denna helhetsbild möjliggör en ökad förståelse för sociala processer och sammanhang. (Holme & Solvang, 1997, s. 76.)

Enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 39) är syftet med den kvalitativa forskningsintervjun att få en förståelse för hur världen ser ut ur den intervjuades perspektiv. Olsson och Sörensen (2007, s. 82) ser den kvalitativa forskningsintervjun som ett samtal mellan intervjuaren och respondenten. Det att den kvalitativa forskningsintervjun liknar en vardaglig situation ser Holme och Solvang (1997, s. 99) som metodens styrka. Olsson och Sörensen (2007, s. 82) anser ändå att det i intervjusituationen är viktigt att intervjuaren inte överför sina egna tankar till respondenten eftersom det skulle minska den kvalitativa forskningens trovärdighet. Intervjuaren måste alltså vara neutral men ändå samtidigt känslig för respondentens budskap.

Enligt Starrin och Svensson (2006, s. 123) kan intervjuer ha olika grader av struktur. Jag har valt att använda mig av en halvstrukturerad intervjuteknik. Denna teknik innebär att man försöker förstå den levda vardagsvärlden ur respondentens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43). Den halvstrukturerade intervjutekniken påminner om ett vardagssamtal, men på grund av dess professionella karaktär har den ett syfte och innefattar en viss teknik. Den halvstrukturerade tekniken innebär enligt Kvale och Brinkmann att den varken är ett öppet vardagssamtal eller ett slutet frågeformulär. Intervjun utförs enligt en intervjuguide som fokuserar på vissa teman och kan även innehålla förslag till frågor. I denna avhandling gjordes alla fem intervjuer med hjälp av en intervjuguide (se bilaga 2). Intervjuguiden bestod av förslag till frågor och följdfrågor. Intervjuguiden följdes i stor grad i alla intervjuer. Dessutom ställdes i alla intervjuer även frågor och följdfrågor som inte fanns i intervjuguiden.

Kvalitativ deskriptiv design

Denna avhandling utgår från en kvalitativ deskriptiv design. Syftet med denna design är att gestalta en innehållsrik sammanfattning av en viss företeelse (Lambert & Lambert, 2012, s. 255; Sandelowski, 2000, s. 334). Denna sammanfattning görs enligt Sandelowski i vardagliga termer. Lambert och Lambert (2012, s. 255) förklarar att en kvalitativ deskriptiv design har vissa likheter med andra ansatser, men kan ändå ses som en egen ansats. Såsom i andra ansatser, är den kvalitativa deskriptiva designens syfte enligt författarna att erhålla förhållande som anses ha mycket information för att sedan uppnå en mättnad i materialet.

Datainsamlingen i denna design fokuserar på att upptäcka karaktären av en viss företeelse. I den kvalitativa deskriptiva ansatsen är det vanligt att använda sig av intervju som datainsamlingsmetod (Sandelowski, 2000, s. 338). Förutom intervju kan forskaren enligt Sandelowski använda sig till exempel av observation av en specifik händelse.

Forskare som använder sig av en kvalitativ deskriptiv metod arbetar enligt författaren koncentrerat med det insamlade datamaterialet (Sandelowski, 2000, s. 338). Sandelowski förklarar att den kvalitativa deskriptiva designen är lämplig att använda då man vill ha direkta beskrivningar av ett visst fenomen.

Evalueringsforskning

Evalueringar görs av olika orsaker. En av dessa orsaker är att man vill pröva på något nytt arbetssätt i en mindre proportion för att sedan besluta om det nya arbetssättet ska tas i bruk (Robson, 1999, s. 7). En annan orsak kan vara att man vill förbättra något. Denna avhandling görs som ett beställningsarbete åt ett företag som vill förbättra såväl sin e-utbildning i allmänhet som en viss e-kurs. Därmed kan denna avhandling ses som en slags evaluering. De synpunkter som kommit fram i denna avhandling kommer att användas av företaget för vidare utvecklingsarbete.

Evalueringsforskning går ut på att man först undersöker systematiskt och empiriskt genom noggrann insamling av data. Därefter görs en analys av datamaterialet (Patton, 2002, s. 10). I evalueringsforskning används oftast kvalitativa metoder för att få djup i forskningen och även för att ge djupare förståelse. Exempelvis i evaluering av en kurs är det enligt Patton vanligt att intervjua kursdeltagare för att höra deras åsikter om kursen. Enligt honom är syftet med denna typ av undersökningar att samla information och därefter framställa de centrala resultaten. Att få fram kursdeltagarnas åsikter och synpunkter är viktigt för dem som utvecklar och ansvarar för kursen.

Syftet med formativa evalueringar är att utveckla till exempel en kurs eller ett handlingssätt (Patton, 2002, s. 220). Patton menar att man därför strävar efter att gestalta det som undersöks. Enligt honom är syftet inte att generalisera resultaten, utan resultaten är alltid bundna till de förhållanden där undersökningen skett. I denna undersökning är avsikten att undersöka anställdas syn på e-utbildning. Detta görs i form av intervjuer. Förutom detta vill man genom formativa evalueringar få fram till exempel en kurs styrkor och svagheter och få

en bild av vad kursdeltagarna tyckt om i kursen, och vad de inte tyckt om (Patton, 2002, s. 220).

Patton (2002, s. 224) sammanfattar målet formativa evalueringar (se tabell 2). I tabellen framgår avsikten med formativa evalueringar, undersökningens fokus och de önskvärda resultaten. Formativa evalueringens huvudmål påminner om syftet med denna undersökning. Syftet i denna avhandling är att undersöka de anställdas syn på e-utbildning som utbildningsform medan syftet med formativa evalueringar enligt Patton (2002, s. 224) är att ”förbättra ett handlingsätt”. Företaget i undersökningen kan sägas vilja förbättra ett handlingsätt eftersom de vill utveckla sin e-utbildning och en viss e-kurs. I formativa evalueringar är fokus för undersökningen att ”få fram styrkor och svagheter om undersökningsmålet” (Patton, 2002, s. 224). Även i denna undersökning läggs fokus delvis på e-utbildningens fördelar och nackdelar. De önskvärda resultaten i formativa evalueringar är ”rekommendationer för vidare utveckling” (Patton, 2002, s. 224). Också i denna avhandling kan det önskvärda resultatet ses som en slags rekommendationer för vidare utveckling, eftersom företaget i undersökningen kommer att använda resultatet för vidareutveckling av e-utbildning.

Tabell 2. Bearbetad version av den formativa evalueringens centrala mål (Patton, 2002, s. 224)

Avsikt	Undersökningens fokus	Önskvärda resultat
Att förbättra t.ex. en kurs, ett handlingsätt eller en organisation	Att få fram styrkor och svagheter om undersökningsmålet	Rekommendationer för vidare utveckling

5.3 Undersökningens praktiska genomförande

I detta avsnitt beskrivs undersökningens praktiska genomförande. I avsnittet presenteras vilka kriterier det fanns för deltagandet i undersökningen, hur respondenterna valdes och hur andra förberedelser gått till.

Respondenterna i undersökningen valdes av företaget där undersökningen gjordes. Kriteriet för att kunna delta i intervjun var att respondenterna avlagt en viss e-kurs på våren 2013. Denna kurs var obligatorisk för alla anställda. Kriteriet att respondenterna gått kursen på våren 2013 baserar sig på att de kommer bättre ihåg sina tankar och åsikter om kursen och att det inte är så länge sedan som de gått en e-kurs. Alla fem respondenterna hade gått den specifika kursen antingen i januari eller februari 2013. E-kursen som alla respondenterna gått kan sägas vara en asynkron e-kurs, det vill säga att kursen inte behöver avläggas samtidigt och alla kan gå kursen då det passar in i deras schema (Rosen, 2009, s. 60). Kursens syfte kan sägas vara att informera. I kursen användes flera metoder, såsom ljud, bilder och text. Dessutom fanns det ett test i slutet av kursen som kursdeltagarna måste få godkänd för att komma igenom kursen.

Andra kriterier för deltagandet i intervjun var att respondenterna skulle jobba på olika avdelningar. Företaget är indelat i fem olika avdelningar, och respondenterna representerade olika avdelningar. Dessutom skulle respondenterna ha gått minst fem e-kurser, antingen på den nuvarande arbetsplatsen eller i något annat sammanhang, så att de har erfarenhet av e-utbildning. Alla respondenter som blev frågade att ställa upp i intervjun ställde upp.

Respondenterna i denna undersökning består av fem personer, två kvinnor och tre män. Alla respondenter har olika arbetsuppgifter och de innehar olika positioner inom företaget. Respondenterna har jobbat på företaget där undersökningen gjordes olika långa tider, allt från ett halvt år till 22 år. Alla respondenter talar flytande svenska och alla intervjuer gjordes på detta språk. Jag bad om att företaget skulle välja respondenter som talar svenska eftersom jag ansåg att analyserandet av materialet skulle vara lättare om allt material är på samma språk. På detta sätt undvek jag dessutom nyansfel som möjligen kunde ha uppkommit i översättningsprocessen. Respondenterna benämns med kodnamn. I tabell 3 framkommer respondenternas kodnamn och hur många e-kurser de deltagit i. I tabellen framkommer även hur många år respondenterna varit i arbetlivet, och hur många av dessa år respondenten jobbat på företaget där undersökningen gjordes. Alla siffror är direkt överförda från de transkriberade intervjuerna.

Tabell 3. Bakgrundsinformation om respondenterna

Kodnamn	Antal e-kurser respondenten deltagit i	Antal år i arbetslivet	Antal år på företaget
Nea	5–10	3	3
Ted	Ca 15	22	22
Kalle	5	14	0,5
Ida	5–10	45	18
Nils	7	6	6

Valet av intervju som datainsamlingsmetod var inte självklart i början av forskningsprocessen. Orsaken till detta var att förutom att jag genom denna avhandling ville undersöka anställdas syn på e-utbildning, ville jag även undersöka anställdas åsikter om en viss e-kurs. En kvalitativ enkät kunde ha varit en lämplig datainsamlingsmetod för att undersöka anställdas åsikter om kurs X. Jag bestämde mig ändå för att använda mig av intervju som datainsamlingsmetod eftersom jag ansåg att jag genom intervju kunde få mer djupgående svar. Dessutom ville jag ha möjligheten att kunna ställa följdfrågor som enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 150) kan ge ett vidare innehåll på respondentens svar.

Innan intervjuerna genomfördes, gjorde jag en så kallad pilotstudie. Enligt Patel och Davidson (2003, s. 58) används pilotstudien för att pröva en datainsamlingsteknik eller för att pröva en viss uppläggning. En pilotstudie genomförs på en grupp som motsvarar undersökningsgruppen. Pilotstudien motsvarar alltså antingen den egentliga undersökningen eller en del av den, men genomförs i en mindre skala. Jag valde att genomföra en pilotstudie på samma företag där den egentliga undersökningen gjordes. Orsaken till pilotstudien var att jag ville se om mina intervjufrågor var begripliga och om man med dessa frågor verkligen kunde få fram respondenternas syn på e-utbildning. Pilotstudien gick bra och gav mig mycket material. Därför bestämde jag mig att även ta pilotstudien med i undersökningen. Pilotintervjun var alltså en av de fem intervjuerna som gjordes.

Intervjuerna genomfördes i företagets utrymmen på arbetstid. Intervjuerna inleddes med att jag berättade om avhandlingens syfte och klargjorde begreppet *e-learning*. Begreppet *e-learning* användes i intervjuerna eftersom begreppet används av företaget där undersökningen

gjordes. Därefter påpekade jag att respondenterna är anonyma i undersökningen. Dessutom påminde jag respondenterna om att det är frivilligt att delta i intervjun och att de får avbryta intervjun när som helst. Intervjuerna tog mellan 15–40 minuter. Företaget hade i de flesta fall kontaktat respondenterna. I vissa sköttes kontakten av mig via e-post.

Respondenterna informerades om undersökningen genom ett följebrev (se bilaga 1). I detta följebrev framkommer undersökningens syfte och praktisk information om själva intervjun. Intervjuguiden (se bilaga 2) uppbyggdes utgående från forskningsfrågorna. Intervjuguiden användes i alla intervjuer. Intervjufrågorna var öppna och bidrog till diskussion. Dessutom ställde jag följdfrågor efter vissa frågor för att få mer information och för att försäkra mig om att jag uppfattat respondenten rätt.

För att hjälpa respondenterna att kunna koppla e-utbildning till något konkret användes en viss e-kurs som utgångspunkt i en intervjufråga. I frågan gällande denna kurs X fick respondenterna se de första transparangerna av kursen, de hade jag printat ut på förhand. Transparangerna skulle hjälpa respondenterna att komma ihåg kursen och försäkra att respondenterna inte blandade denna kurs med någon annan.

Jag valde att inte skicka intervjuguiden till respondenterna på förhand så att de inte skulle kunna förbereda sina svar. Fastän jag skulle ha skickat intervjumanualen till respondenterna på förhand så skulle alla respondenter kanske ändå inte ha bekantat sig med manualen före intervjun. Då skulle respondenterna eventuellt ha haft olika utgångslägen i intervjusituationen.

Enligt Starrin och Svensson (2006, s. 124) är det vanligt att intervjuer först bandas och sedan skrivs ut ordagrant, det vill säga transkriberas. Utskriften ska vara så nära talspråket som möjligt. Enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 196) är det bra att transkribera intervjuerna för att få intervjuerna i en form som lämpar sig för närmare analys. I denna undersökning bandades intervjuerna både med en mobiltelefon och med en bärbar dator. Två bandningssätt användes för att försäkra att bandandet av materialet skulle lyckas. Efter intervjuerna transkriberades ljudmaterialet enligt Åbo Akademis (2011) anvisningar. För att bevara konfidentialiteten har varken det bandade eller det transkriberade materialet visats för någon.

5.4 Databearbetning

Som redan sagts, använde jag mig av intervju som datainsamlingsmetod. I detta avsnitt beskriver jag ingående hur databearbetningen gått till.

Enligt Holme och Solvang (1997, s. 139) är analyserandet av materialet som fås genom intervjuer både en tidskrävande och omständlig process. Huvudorsaken till detta är den form som materialet har. Informationen i kvalitativa intervjuer är inte organiserad och strukturerad på samma sätt som informationen som fås genom en enkät. I kvalitativa intervjuer sker all strukturering och organisering efter att insamlingen avslutats. Kvale (1997, s. 170) anser att det finns metoder som kan göra intervjuanalysen mer hanterlig. Dessa metoder kan användas till att organisera intervjutexter, sammanfatta innebörden i former som kan presenteras på ett relativt litet utrymme och utveckla den utsagda meningen i det som sägs. Analystekniken är ett verktyg, men det är ändå forskaren som har den centrala analysuppgiften i form av planering, intervjuer och utskrift.

I kvalitativ deskriptiv forskning är den vanligaste analysmetoden kvalitativ innehållsanalys (Sandelowski, 2000, s. 338). Den kvalitativa innehållsanalysen användes även i denna avhandling. Denna analysmetod skiljer sig enligt Sandelowski från den kvantitativa innehållsanalysen genom att kategorierna i den kvalitativa innehållsanalysen oftast bildas under analysprocessen, medan kategorierna i den kvantitativa innehållsanalysen bildas redan i ett tidigare skede. Sandelowski förklarar att i den kvalitativa innehållsanalysen sker datainsamlingen och databearbetningen ofta samtidigt, därför formar dessa ömsesidigt varandra. Kvalitativ deskriptiv forskning resulterar i en beskrivande sammanfattning av en viss företeelse (Lambert & Lambert, 2012, s. 256). Denna sammanfattning ska enligt författarna presenteras på det mest relevanta sättet för läsare och för de som undersökningen är gjord för. I denna avhandling ansåg jag att kvalitativ innehållsanalys fungerar bäst för att tydliggöra resultatet.

Innehållsanalys används som analysmetod både inom kvalitativ och kvantitativ forskning. Den kvalitativa innehållsanalysen används bland annat i vårdvetenskaplig forskning och i pedagogisk forskning (Graneheim & Lundman, 2004, s. 105). I min avhandling har jag valt att använda mig av kvalitativ innehållsanalys enligt Tuomis och Sarajärvis samt Miles och Hubermans anvisningar (2009, s. 95–124).

Då man använder innehållsanalys som analysmetod är syftet att ordna datamaterialet i en tydlig form utan att mista dess innehåll (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 108). Enligt författarna är meningen med innehållsanalysens att öka informationsvärdet i datamaterialet genom att skapa meningsfull, strukturerad och sammanhängande information. Enligt Tuomi och Sarajärvi grundar sig datamaterialets kvalitativa behandling på logisk slutledning och tolkning, där materialet först tas isär, därefter bearbetas det och sätts ihop på ett nytt sätt för att få en logisk helhet av materialet. I den kvalitativa innehållsanalysen sker analysen enligt författarna därför under varje steg i processen.

Miles och Huberman (refererad i Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 108–113) beskriver den kvalitativa innehållsanalysen som en process som består av tre steg: 1) materialets *reducering*, det vill säga förenkling, 2) materialets *gruppering* och 3) *abstrahering*, det vill säga skapande av teoretiska begrepp.

Tuomi och Sarajärvi (2009, s. 109) beskriver samma process som Miles och Huberman, men mer djupgående. De beskriver innehållsanalysen som en process med åtta steg där forskaren:

1. Lyssnar på det bandade materialet och transkriberar materialet.
2. Läser igenom det transkriberade materialet och bekantar sig med materialet.
3. Letar efter relevanta uttryck och streckar under dessa.
4. Listar de förenklade uttrycken.
5. Letar efter likheter och skillnader i de förenklade uttrycken.
6. Grupperar de förenklade uttrycken och grundar underkategorier.
7. Grupperar underkategorierna och grundar kategorier av dessa underkategorier.
8. Grupperar kategorier och bildar helhetsbegrepp.

I min analysprocess har jag använt mig av både Miles och Hubermans analysmodell och Tuomis och Sarajärvis analysmodell. I stora drag analyserade jag materialet enligt Miles och Hubermans anvisningar, men bekantade mig även med Tuomis och Sarajärvis mer detaljerade anvisningar. (Tabeller om hur analysprocessen gått till finns i bilaga 3). Till följande beskriver jag hur analysprocessen i denna undersökning gått till. Samtidigt beskriver jag mer ingående Miles och Hubermans (refererad i Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 108–113) tre analyssteg.

Jag började databearbetningen med att lyssna igenom alla bandade intervjuer. Efter detta transkriberade jag intervjuerna. Transkriberingen innebar att jag skrev ut intervjuerna ord för ord, men i vissa fall hoppade jag över upprepning av ord och hummanden. Då jag hade transkriberat intervjuerna läste jag igenom materialet och antecknade mina egna tankar och kommentarer i marginalen. Då jag hade läst igenom det transkriberade materialet flera gånger och fick känslan av att jag uppfattat helheten började jag reducera materialet stegvis enligt Tuomis och Sarajärvis (2009, s. 109) anvisningar.

Steg 1: *Reducering* av materialet innebär att det transkriberade materialet förenklas så att det som är irrelevant för undersökningen skärs bort (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 109). Enligt Tuomi och Sarajärvi kan reducering göras antingen genom att sammanfatta informationen eller genom att spjälka informationen i delar. Enligt författarna är det syftet med undersökningen som bestämmer vad som är relevant för undersökningen. De uttryck som är relevanta för undersökningen kodas. I denna undersökning kodade jag genom att understryka de uttryck som var relevanta med tanke på mina forskningsfrågor. Jag använde mig av olika färgs pennor för att stryka under vilken forskningsfråga uttrycket hör till. Då jag hade gått igenom det transkriberade materialet flera gånger, listade jag upp de relevanta uttrycken under varje forskningsfråga. Eftersom undersökningens första och andra forskningsfråga är liknande till sin karaktär, flyttade jag en del uttryck ännu efter att jag listat upp uttrycken under varje forskningsfråga. Då listandet var klart, förenklade jag uttryck som jag plockat från den transkriberade texten. Se tabell 4 som presenterar ett exempel på hur reduceringen i denna undersökning gick till.

Tabell 4. Exempel på materialets reducering

Ursprungligt uttryck	Förenklat uttryck
<i>Nea: ... för att då får man i sin egen takt bestämma när jag ska gå den där e-learning kursen.</i>	Kan gå kursen när man vill
<i>Ted: Du kan gå in där när som helst, var som helst när du har tid... fast när du väntar på flyg eller var som helst.</i>	Kan gå kursen var man vill
<i>Nea: ... säkert kostnadsmässigt för företaget så är det en jättebra grej.</i>	Kostnadsmässigt bra för företaget

Steg 2 var materialets *grupperande*. Detta innebär att de ursprungliga uttrycken går igenom noggrant samtidigt som man letar efter skillnader i utsagorna (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 110). I detta skede grupperade jag ihop uttryck som hade samma innebörd till underkategorier och namngav dessa kategorier till något som utmärker hela kategorin. Kategoriseringsenheten kan enligt Tuomi och Sarajärvi till exempel bestå av det undersökta fenomenets egenskap, drag eller uppfattning. I denna undersökning var det i vissa fall flera förenklade uttryck som bildade en underkategori, medan det i andra fall endast var ett förenklat uttryck som bildade en egen underkategori. Tabell 5 presenterar ett exempel på hur grupperingen i denna undersökning gått till.

Tabell 5. Exempel på materialets gruppering

Förenklat uttryck	Underkategori
Kan gå kursen när man vill	Flexibilitet gällande tid
Kan gå kursen var man vill	Flexibilitet gällande plats
Kostnadsmässigt bra för företaget	Kostnadseffektivt för företaget

Efter att materialet är grupperat sker steg 3, materialets *abstrahering*, det vill säga skapande av teoretiska begrepp (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 111). Enligt författarna är även grupperandet en del av abstraheringsprocessen. I abstraheringsprocessen utgår man enligt Tuomi och Sarajärvi från uttryck i den transkriberade texten. Författarna menar att det från dessa uttryck utvecklas teoretiska begrepp och slutsatser. Abstraheringsprocessen med gruppering av kategorierna ska enligt författarna pågå så länge som det är möjligt med beaktande av materialets innehåll. Efter att jag hade grupperat de förenklade uttrycken till underkategorier (tabell 5), grupperade jag ihop underkategorier till nya kategorier (tabell 6). Även dessa kategorier namngavs med ett begrepp som utmärker alla de underkategorier som finns i gruppen. Efter detta tyckte jag att abstraheringen pågått så länge som det är möjligt med tanke på materialets innehåll. Därför grupperade jag kategorierna och bildade helhetsbegrepp för de slutliga kategorierna. I tabell 6 presenteras ett exempel på materialets abstrahering. I tabellen framkommer faktorer som de anställda ser som e-utbildningens fördelar.

Tabell 6. Exempel på materialets abstrahering

Underkategori	Kategori	Helhetsbegrepp
Flexibilitet gällande tid Flexibilitet gällande plats	Tillgänglighet	E-utbildningens fördelar
Kostnadseffektivt för företaget	Kostnadseffektivt	

Tre av mina forskningsfrågor analyserades enligt Tuomis och Sarajärvis modell som presenterats i detta avsnitt. Analysprocessen för följdfrågan till forskningsfråga två, ”Vilka är de anställdas åsikter om en viss e-kurs?”, avvek en aning från de andra analysprocesserna. I följdfrågan valde jag att utelämna steget där underkategorierna bildas. I stället bildades kategorier direkt från de förenklade uttrycken. Orsaken till detta var att jag ansåg att detta steg skulle vara onödigt eftersom respondenternas utsagor gällande kurs X var rätt så konkreta. Jag ansåg att dessa utsagor inte helt enkelt behövde steget där de förenklade uttrycken skulle ha grupperats i underkategorier. Enligt Tuomi och Sarajärvi (2009, s. 111) ska abstrahering av materialet ske så länge som det är möjligt med beaktande av materialets innehåll. Jag ansåg att materialets innehåll i denna forskningsfråga inte behövde grupperas i underkategorier. Analysprocessen blev klarare då jag lämnade detta steg. Analysprocessen för följdfrågan för forskningsfråga två presenteras närmare i bilaga 3.

5.5 Reliabilitet och validitet

I detta avsnitt diskuteras frågor gällande reliabilitet och validitet. Dessutom redogörs för hur dessa frågor har beaktats i denna avhandling.

Starrin och Svensson (2006, s. 128–129) anser att frågor om en undersöknings reliabilitet och validitet är aktuella för all slags forskning. De anser att dessa frågor ska behandlas på olika sätt beroende på den forskningstradition inom vilken undersökningen äger rum. Enligt författarna handlar diskussionerna om reliabilitet och validitet främst om att mäta rätt, det vill säga om det var rätt företeelse eller objekt som mättes (validitet) och med vilken noggrannhet mätningen genomfördes (reliabilitet). Starrin och Svensson anser att i en kvalitativ forskning handlar frågorna om reliabilitet och validitet i huvudsak om att tolka och analysera rätt, det vill säga i vilken mån tolkning och analys ska representerar verkligheten.

Enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 200) ställs frågan om intervjuarens reliabilitet ofta inom intervjuforskning. Författarna (2009, s. 263) beskriver reliabilitet som undersökningsresultatens tillförlitlighet. Reliabilitet handlar om hur väl instrumentet motstår slumpinflytanden av olika slag (Patel & Davidson, 2003, s. 100). Enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 263) behandlas reliabilitet ofta i relation till frågan om ett resultat kan reproduceras vid andra tidpunkter och av andra forskare.

Starrin och Svensson (2006, s. 128–129) talar om validitet som undersökningens giltighet. Validitet handlar alltså om överensstämmelsen mellan vad vi säger att vi ska undersöka och vad vi faktiskt undersöker (Patel & Davidson, 2003, s. 99). Validitet handlar ändå inte endast om detta. Kvale och Brinkmann (2009, s. 263–267) anser att validitet även handlar om hur lämplig undersökningsmetoden är med tanke på undersökningens ämne och syfte. Dessutom handlar validitet enligt författarna om att man bekantat sig tillräckligt med teorin, att man planerat datainsamlingen noga, transkriberat noga, gjort en ändamålsenlig analys och rapporterat resultatet tydligt. Kvale och Brinkmann anser att ett argument fyller validitetskriteriet ifall det är hållbart, välgrundat, försvarbart, vägande och övertygande.

Ett sätt att svara mot validitetskraven är att använda utdrag ur intervjuerna i form av citat för att belägga de erhållna kategorierna (Starrin & Svensson, 2006, s. 129–130). På detta sätt kan man enligt författarna följa forskarens ställningsantagande. Reliabiliteten går att svara mot genom att lagra verkligheten till exempel i form av ljud (Patel & Davidson, 2003, s. 100). På detta sätt kan forskaren lyssna på ljudmaterialet flera gånger för att försäkra sig om att han eller hon uppfattat allt rätt. I denna avhandling har jag strävat efter att uppnå reliabilitet genom att banda intervjuerna. På detta sätt kunde jag lagra respondenternas utsagor och lyssna på dem vid behov.

För att uppnå validitet utarbetades intervjuguiden noga. Intervjuguiden diskuterades även med handledaren. Dessutom genomfördes en pilotundersökning för att testa intervjuguiden. Intervjuguiden fungerade bra och därför bestämde jag att ta med det insamlade materialet med i undersökningen. I analysprocessen ställde jag upp resultatet och min analys av materialet utgående från forskningsfrågorna. På detta sätt försäkrade jag mig om att jag mätte det som avsetts. Dessutom använde jag mig av citat i resultatredovisningen så att det går att följa med min tolkning av respondenternas uppfattning om forskningsproblemet. Jag har också bifogat tabeller över hur analysprocessen gick till (se bilaga 3). Med hjälp av dessa tabeller går det att följa med hur de slutliga kategorierna i analysprocessen bildades.

5.6 Etik

Utöver validiteten och reliabiliteten som är aktuell för all forskning, spelar dessutom etiken en stor roll i genomförandet av undersökningen (Merriam, 1994, s. 188). Enligt Merriam (1994, s. 174) syftar all forskning till att skapa giltiga och hållbara resultat på ett etiskt sätt. De etiska aspekterna sker inte på något särskilt stadium av en intervjuundersökning, utan de aktualiseras under hela forskningsprocessen (Kvale, 1997, s. 105). För att följa de etiska aspekterna finns det tre riktlinjer man kan gå efter, nämligen informerat samtycke, konfidentialitet och konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 84).

Enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 87) innebär informerat samtycke att man informerar respondenterna om det allmänna syftet med undersökningen, hur undersökningen är upplagd och om vilka fördelar och nackdelar som kan vara kopplade till deltagandet i undersökningen. Att man informerar om undersökningens fördelar har dock kritiserats av Trost (2010, s. 126) som anser att man inte ska uttala sig om fördelarna eftersom intervjuaren inte kan veta vilka fördelar intervjun kommer att föra med sig. Informerat samtycke innebär enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 87) att respondenterna frivilligt deltar i undersökningen och att de har rätt att dra sig ur när som helst.

Informerat samtycke har i denna undersökning åtgärdats genom att respondenterna på förhand fått information om undersökningen, dess syfte och om att deltagandet är frivilligt. Dessutom påmindes respondenterna i början av intervjun om att det är frivilligt att delta och om att de när som helst får avbryta intervjun.

Konfidentialitet i forskning betyder att privata data som identifierar respondenterna i undersökningen inte kommer att avslöjas (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88). Ifall man vill publicera information som potentiellt kan kännas igen av andra, är det enligt författarna viktigt att få respondenternas samtycke till detta. Kvalitativa forskningsintervjuare ska enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 85) inte försöka ”lösa” problem med till exempel samtycke och konfidentialitet, utan i stället hålla sig öppna för de dilemman, mångtydigheter och konflikter som eventuellt kan uppstå.

I denna undersökning har konfidentialiteten försäkrats genom att jag inte nämner i vilket företag undersökningen gjorts. Dessutom nämner jag inte heller på vilka avdelningar respondenterna arbetar. Även all information som klart antyder till det företag som

undersöktes har döljs. Jag har även ändrat respondenternas namn i avhandlingen för att förhindra att de kan identifieras. Det transkriberade materialet har inte visats för någon. Det transkriberade och det bandade materialet kommer att förstöras då det inte längre behövs för undersökningen.

Konsekvenser i en undersökning innebär att man som forskare överväger de möjliga konsekvenserna både för respondenterna och för den större grupp som de representerar. Konsekvenserna bör beaktas bland annat i valet av intervjufrågor. Dessutom är det viktigt att intervjuaren är medveten om den öppenhet som präglar intervjuforskning. Forskaren ska se till att intervjuerna inte blir för personliga på ett obekvämt sätt eftersom respondenterna då senare kan ångra deltagandet i undersökningen. Öppenheten i forskningssituationen ställer ständiga och stränga krav på forskarens känslighet när det gäller hur långt han eller hon ska gå i sina frågor. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 89–90.)

Konsekvenser i denna undersökning beaktades bland annat i valet av intervjufrågor. Intervjufrågorna var öppna vilket möjliggjorde att respondenten själv fick välja hur mycket han eller hon ville dela med sig. Ett konkret exempel på valet av intervjufrågor är att i stället för att fråga direkt om respondenternas ålder, frågades hur länge de har varit i arbetslivet. Orsaken till detta var tanken att frågan om åldern kan vara känslig.

6 Resultat

I detta kapitel redovisas undersökningsresultatet utgående från forskningsfrågorna. Syftet med denna avhandling är att undersöka hur de anställda ser på e-utbildning som utbildningsform. Respondenternas intervjusvar har behandlats i förhållande till följande forskningsfrågor:

1. Hurdan är de anställdas generella syn på e-utbildning?
2. Hurdan är de anställdas syn på användandet av e-utbildning på sin egen arbetsplats?
 - Vilka är de anställdas åsikter om en viss e-kurs?
3. Hurdana erfarenheter har de anställda av e-kurser ur pedagogisk synvinkel?

För att få fram de anställdas syn på e-utbildning har jag frågat dem frågor som handlar om e-utbildning i allmänhet och frågor som handlar om e-kurser på företaget där undersökningen gjordes. Se bilaga 2 för intervjuguide. De mest centrala punkterna som framkommit i intervjuerna sammanfattas i en kort redogörelse. Dessa punkter stöds av respondenternas citat. För att urskilja citaten har de kursiverats. I vissa fall har citatet varit en del av en större helhet. För att undvika oklarheter och tydliggöra citatens innebörd har jag i vissa fall skrivit inom hakparentes vad respondenten talar om.

Den första forskningsfrågan besvaras i avsnitt 6.1 medan den andra forskningsfrågan besvaras i avsnitt 6.2. Den tredje forskningsfrågan som är en följdfråga till forskningsfråga två besvaras i avsnitt 6.3, medan den fjärde forskningsfrågan besvaras i avsnitt 6.4.

6.1 Anställdas generella syn på e-utbildning

Min första forskningsfråga var ”Hurdan är de anställdas generella syn på e-utbildning?”. Denna forskningsfråga besvaras i detta avsnitt. För att strukturera resultatet har jag delat in resultatet i två kategorier: e-utbildningens fördelar och e-utbildningens nackdelar (se tabell 7). E-utbildningens fördelar har jag vidare delat in i två underkategorier: tillgänglighet och kostnadseffektivitet. E-utbildningens nackdelar har en underkategori: interaktion saknas.

Tabell 7. Anställdas generella syn på e-utbildning

Kategori	Underkategori
E-utbildningens fördelar	Tillgänglighet Kostnadseffektivitet
E-utbildningens nackdelar	Interaktion saknas

6.1.1 E-utbildningens fördelar

I detta avsnitt presenteras de fördelar som respondenterna ansåg att e-utbildning har. I den kvalitativa undersökningen framkom att tillgängligheten ses som den absolut största fördelen med e-utbildning. Även kostnadseffektivitet ansågs vara en fördel.

Tillgänglighet

Den mest centrala fördelen med e-utbildning var dess tillgänglighet. Alla fem respondenter nämnde e-utbildningens tillgänglighet som en fördel. E-utbildning uppfattades som en flexibel utbildningsform både gällande tid och plats. Respondenterna uppskattade att man kan ta en e-kurs när man vill och var man vill. Tillgängligheten möjliggör att respondenterna kan gå en e-kurs då den passar in i deras tidsschema. På grund av tillgängligheten ansågs e-utbildning vara en effektiv utbildningsform.

Nea: ... för att då får man i sin egen takt bestämma när jag ska gå den där e-learning kursen.

Ted: Lätt tillgängligt och överallt. Du kan gå in där när som helst, var som helst när du har tid... fast när du väntar på flyg eller var som helst.

Kalle: ... det är ju förstås tillgängligheten, att man verkligen har möjlighet att få tillgång till utbildning precis när man vill och var man vill.

Nils: Du kan ta det när det passar dig... Jag tror nog att det är effektivare att alla sitter en halv timme på sin egen dator då de har tid och passligt, än att de ska iväg till ett klassrum någonstans.

Flexibiliteten gällande tid ansågs vara en stor fördel. Två respondenter framförde ändå att flexibiliteten gällande tid medför ett slags ansvar som kan upplevas som en press att själv ordna tid för att kunna gå kursen. Fastän flexibiliteten gällande tid ansågs vara en fördel så kunde flexibiliteten ibland orsaka en känsla av press. En respondent ansåg dock att det är en prioriteringsfråga som inte orsakar några större problem.

Nea: Det är ju på ens eget initiativ då att du ska gå den där kursen. Jag menar, har du ett tillfälle dit du ska gå, att 'okej ja ska ha den här kursen då och då i det rummet', så då går man ju dit. Men fastän man nu har satt i sin kalender och reserverat tid att nu ska ja gå den här kursen, så kommer det någonting annat i vägen så gör man inte den.

Ida: Det handlar om att prioritera och ta sig tid för att arbetsuppgifterna trycker ju på grymt så att. När man får just sådana här att man måste gå en kurs, så får man nästan panik ibland att 'oj nej, hur ska jag kunna ta mig tid, nu måste jag komma över en kväll så att jag kan göra den'. Så det är ju en prioriteringsfråga.

Kostnadseffektivitet

Även den ekonomiska aspekten sågs som en fördel i e-utbildning. Två respondenter framförde kostnadseffektivitet som en fördel, fastän kostnadseffektivitet är en fördel för företaget och inte direkt berör de anställda.

Nea: ... säkert kostnadsmässigt för företaget så är det en jättebra grej.

Kalle: Kostnaderna är ju förstås säkert också mycket bättre på den fronten.

Sammanfattning

E-utbildningens största fördel anses enligt respondenterna vara dess tillgänglighet. Tillgängligheten möjliggör att de anställda kan gå kursen var de vill och när de vill. Denna frihet över lärande kan ändå ibland medföra press eftersom de anställda själv måste ordna tid för att gå kursen. Förutom tillgänglighet sågs kostnadseffektivitet som en fördel.

6.1.2 E-utbildningens nackdelar

I detta avsnitt presenteras de nackdelar som respondenterna ansåg vara kopplade till e-utbildning. I den empiriska undersökningen framkom att e-utbildningens största nackdel är att interaktionen saknas. En annan nackdel, som diskuterades i samband med e-utbildningens flexibilitet, var att respondenterna ansåg att friheten att kunna avlägga en kurs när som helst kan ses som en stressfaktor. Orsaken till detta ansågs vara att det ibland kan vara svårt att hitta tid för att avlägga en e-kurs.

Interaktionen saknas

Det att interaktion ofta saknas i e-utbildning såg respondenterna som en nackdel. Denna faktor togs upp av fyra respondenter. Att interaktion saknas sågs som en nackdel eftersom kursdeltagaren inte kan be om hjälp om något är oklart i kursinnehållet. Dessutom saknade respondenterna interaktion i form av diskussion, både med de andra kursdeltagarna och med personen som drar kursen.

Nils: Nackdelarna är att det inte är möjligt att ställa frågor, det är absolut största.

Nea: Sen är det ju förstås det negativa, just den där interaktiva delen. Om man sitter och funderar på någonting så kan man inte fråga det på en e-learning kurs.

Nea: Att man kan diskutera sinsemellan att 'jaha, nå vad tyckte du om det här' och 'hur ser du på det', att det är nu kanske den där aspekten som faller bort.

Kalle: Interaktion förstås. Den biten fattas väl till mångt och mycket, just i synnerhet om det är inbandad e-learning, så tappar man ju oftast helt den där interaktionen om det är någonting som lämnar och man vill fråga, eller diskutera vidare eller sådant.

Ida: Negativa är att man kanske skulle villa diskutera, att det kanske är saker som lämnar lite oklart som man ju inte följer upp. Att den här kommunikationen saknar man ju då.

Ida: Kommunikationen dels med den som drar kursen, men dels också med kollegorna. Om man går en sådan här klassrumskurs, då har man ju en sådan här gemensam kommunikation och kanske får 'input' från andra deltagare med till exempel levande exempel och allt möjligt. Lite sidospår kan vara givande.

Sammanfattning

Respondenterna ansåg att e-utbildningens nackdel är att interaktion saknas. De saknade interaktion både med andra kursdeltagare och med personen som drar kursen. Respondenterna saknade möjligheten att kunna ställa frågor och möjligheten till diskussion. Respondenterna ansåg även att friheten att kunna avlägga en kurs när som helst kan ses som en stressfaktor. Orsaken till detta ansågs vara att det ibland kan vara svårt att hitta tid för att avlägga en e-kurs.

6.2 Anställdas syn på användandet av e-utbildning på sin egen arbetsplats

Min andra forskningsfråga var ”Hurdan är de anställdas syn på användandet av e-utbildning på sin egen arbetsplats?”. Denna forskningsfråga kommer att besvaras i detta avsnitt. För att strukturera resultatet har jag delat in resultatet i två kategorier: e-utbildning som ett komplement och e-kursers kvalitet (se tabell 8). Båda dessa kategorier har även egna underkategorier.

Tabell 8. De anställdas syn på användandet av e-utbildning på sin egen arbetsplats

Kategori	Underkategori
E-utbildning som ett komplement	E-kursers begränsningar
E-kursernas kvalitet	Varierande kvalitet i e-kurserna

6.2.1 E-utbildning som ett komplement

Respondenterna ansåg att vissa kurser fungerar bra som e-kurser, men inte alla. E-utbildning ansågs vara en bra utbildningsform som ett komplement till de andra utbildningsformerna.

Nea: Alltså det måste ju vara en begränsning på det, allting kan ju inte vara e-learning. Till viss mån fungerar det jättebra som ett komplement till vanlig skolning tycker jag.

Nils: Alltså helt bra, kopplat med annat. Det ersätter ingenting, men för vissa ändamål tycker jag att det fungerar helt bra.

Ida: Visst är det lämpligt, det beror väl helt på att vilket ämne det är och vad jag vill få ut av den där kursen.

E-kursers begränsningar

Respondenterna ansåg att e-kurser har sina begränsningar. De menade att det beror på kursens innehåll, svårighetsgrad och karaktär om en kurs är lämplig att ordna som en e-kurs. Respondenterna gick även närmare in på hurdana kurser de anser att är lämpliga att ordna som e-kurser. Respondenterna menade att e-utbildning är en lämplig utbildningsform då kursens syfte är att förmedla information. Dessutom ansåg de att e-kurser är lämpliga för olika slags prov och certifikat. Även grundkurser är enligt respondenterna lämpliga att ordna som e-kurser.

Ted: Bra för grunder och sådant.

Ted: I alla fall viktiga, mer intensiva kurser ska vara med lärare. En sådan där 'basic kurs' med fakta kan du nog lära dig [med e-learning].

Ted: Teoridelen på det är ett prov, eller att få ett certifikat, så sådana tror jag nog att jättebra borde gå att ha som e-learning.

Nils: Så att om det är något enkelt, att du ska till exempel informera, sådana där systematiska grejer, då fungerar det.

Tre respondenter framförde att de anser att e-utbildning inte är en lämplig utbildningsform då innehållet i kursen är djupgående. Enligt två respondenter är kurser i ledarskap sådana kurser som inte är lämpliga att ordna som e-kurser. Orsaken till detta är att övningarna kräver interaktion med andra kursdeltagare.

Ted: Alltså, intensiva kurser, eller de, ska vi säga sådana här som jag gick, 'X'¹, inte tror jag att det blir till någonting med e-learning, när du måste öva... Du måste öva saker, öva och öva och

¹ Kursens namn. En kurs inom ledarskap.

öva igen. Klart du kan med e-learning också ta kursen igen och igen och igen, men då övar du inte bland människor eller i grupp.

Kalle: Om jag vill lära mig någonting mer djupgående och som fokuserar endast och bara på den där utbildningen, så måste jag nog säga att en traditionell utbildning föredrar jag nog då, eftersom man är som närvarande på ett helt annat sätt.

Nils: Men om man tänker på kurser som jag springer på annars så handlar de mest om ledarskap. Och det är väldigt interaktiva kurser, så där fungerar det [e-learning] inte alls.

Sammanfattning

E-utbildning ansågs vara ett bra komplement till de övriga utbildningsformerna i företaget. Respondenterna ansåg att en del kurser går bra att ordna som e-kurser, men inte alla eftersom e-kurser har sina begränsningar. De menade att e-utbildning är en lämplig utbildningsform till exempel då syftet är att förmedla information eller då det är frågan om en grundkurs. Däremot lämpar sig e-utbildning enligt respondenterna inte för mer djupgående kurser.

6.2.2 E-kursernas kvalitet

I allmänhet hade respondenterna en positiv bild av e-kurserna på sin egen arbetsplats. Dessutom ansåg de att e-kurserna har utvecklats. Respondenterna ansåg även att de är nöjda med företagets kursutbud, både gällande e-kurser och så kallade vanliga kurser. Respondenterna ansåg dock att de också avlagt e-kurser som de inte upplevt värst meningsfulla. I undersökningen framkom det även att om e-kursen inte uppfattas som meningsfull, finns det en risk att kursdeltagaren börjar göra något annat vid sidan om den pågående kursen, till exempel läsa e-post.

Kurser som upplevs som meningsfulla

Tre av respondenterna konstaterade att de i allmänhet är nöjda med de e-kurser som de deltagit i på sin egen arbetsplats. Av dessa tre framförde två respondenter dessutom att e-kurserna har utvecklats och blivit bättre.

Ted: Jag tycker att de är bra, i alla fall många kurser vi haft, men det finns ju också de som är sämre.

Nina: Jag tycker nog att de har varit bra, de har blivit bättre skulle jag väl kunna säga, för det har blivit mer just videosnuttar.

Nina: Och de kurser som jag nu gått så tycker jag ändå har varit ganska bra gjorda.

Ted: De har utvecklats mycket.

Ida: Nu tycker jag att de har varit helt bra, att genomtänkta och välgjorda, så att nu ger jag dem höga poäng på det viset.

Kurser som inte upplevs som meningsfulla

Respondenterna framförde att de på den nuvarande arbetsplatsen även deltagit i e-kurser som de inte uppfattat värst givande. En orsak till detta var att e-kurserna varit ensidig och endast bestått av transparanger. Andra orsaker till att e-kurser inte uppfattades som meningsfulla var att kurserna inte ansågs innefatta något nytt eller inte ansågs angå en själv.

Nea: De som jag har upplevt ganska tråkiga är just sådana som har bara varit 'slides', som man nog ganska snabbt klickar förbi. Och inte kommer man ihåg det sedan.

Kalle: Nå de få som jag har haft så har nu inte gett så jättemycket eftersom att de var de här obligatoriska kurserna som man måst gå, så att de har nu som varit, varit i princip saker som man redan visste egentligen men i ett annat paket förstås. Så att inte känns det som att de gett så mycket.

Ida: Det kan ju vara frustrerande och sitta och lyssna på någonting som man inte har sådär riktigt mycket att göra med.

Tre av respondenterna förklarade att om kursen inte upplevs som meningsfull så finns det risken att man börjar göra andra saker vid sidan om kursen vilket leder till att man inte koncentrerar sig på själva kursen. Enligt respondenterna sker detta synnerligen då kursens innehåll inte angår ens eget arbete och då man blir uttråkad.

Ida: ... så kan det ju vara kurser som inte rör mig sådär riktigt mycket, så då kan man ju fast sitta och sköta mailen eller någonting samtidigt, om man nu ska vara rak på sak.

Kalle: För att om man blir sådär lite, lite uttråkad på en e-learning ... så börjar man lätt göra någonting annat på sidan om, och då försvinner nyttan i den hela. Så det händer lättare att man tappar fokus om man sitter framför en dator och försöker ta in information.

Nea: Får man med e-learning är att man sitter med lurarna på, men man kan ju göra vad som helst med sin egen dator. Man kan se på mail där medan, att man är ju kanske inte koncentrerad till 100 procent hela tiden.

Nea: Sitter man och lyssnar på den där trainingen i fyra timmar så kan man ju ändå göra allt annat än och lyssna på den, men ändå ser de att 'aijaa, hon har fullföljt den', att hon får access. Så det kan ju vara lite farligt på samma gång, att ha folk faktiskt lyssnat på den eller har de bara satt den [kursen] och snurra.

Sammanfattning

Respondenterna ansåg att de på deras nuvarande arbetsplats gått både kurser som de uppfattat som meningsfulla och kurser som de inte uppfattat som meningsfulla. De ansåg att kvaliteten på kurserna varierade. Kurserna som inte uppfattades som meningsfulla var ofta ensidiga kurser, medan de meningsfulla kurserna var mångsidiga. Kurserna som inte uppfattades som meningsfulla var ibland även kurser som respondenterna ansåg att inte innehöll något nytt för dem eller inte angick deras arbetsuppgifter. De förklarade att om kursen inte upplevs som meningsfull finns det risken att man börjar göra andra saker vid sidan om den pågående kursen.

6.3 Anställdas åsikter om en viss e-kurs

Följdfrågan till den andra forskningsfrågan var ”Vilka är de anställdas åsikter om en viss e-kurs?”. Alla fem respondenter hade gått en viss e-kurs i början av året 2013. Alla kom ihåg kursen. Vissa respondenter kom ihåg kursen endast allmänt medan andra kunde beskriva kursen i detalj. Fastän denna forskningsfråga är en följdfråga, har jag för tydlighetens skull valt att redovisa resultatet under en egen rubrik. För att strukturera resultatet har jag delat in

resultatet i tre kategorier: allmänna intryck, pedagogiska faktorer och utvecklingsförslag. Dessa tre kategorier är ytterligare indelade i underkategorier (se tabell 9).

Tabell 9. Anställdas åsikter om en viss e-kurs

Kategori	Underkategori
Allmänna intryck	Fungerade bra som en e-kurs Kursen ansågs vara välplanerad
Pedagogiska faktorer	Mångsidighet Användbarhet
Utvecklingsförslag	Det kunde finnas frågor på fler ställen Kursens mål kunde klargöras tydligare

6.3.1 Allmänna intryck

Respondenterna var i allmänhet mycket nöjda med kurs X och tyckte att kursen fungerade bra som en e-kurs. De uppskattade att kursen var välplanerad.

Fungerade bra som en e-kurs

Respondenterna ansåg att kursens innehåll gick bra att lära sig genom en e-kurs och att de inte saknade en lärare i kursen. Så här uttrycker sig respondenterna om kurs X:

Nea: Den tyckte jag var jättebra.

Nea: ... den var riktigt bra som e-learning. Att det behövdes kanske inte någon skolare på det sättet.

Nils: Det beror helt och hållet på vad det handlar om. Alltså om man tar det praktiska exemplet, just denna eller liknande, så fungerar det helt bra, det behövs inte något annat.

Kursen ansågs vara välplanerad

Respondenterna ansåg att man verkade ha satsat på kurs X. Detta uppskattades högt.

Nea: Det märks att de har satsat på den.

Nils: Man märkte att de hade lagt ner energi och tänkt igenom den, i flera dagar. Man fick en sådan där känsla att de satsat på kursen, och det är viktigt.

Sammanfattning

Kurs X ansågs fungera bra som en e-kurs. Respondenterna saknade inte kontakt med en lärare i kursen. Dessutom ansåg respondenterna att kursen var välplanerad, vilket respondenterna uppskattade.

6.3.2 Pedagogiska faktorer

I intervjuerna framkom en del pedagogiska faktorer i kurs X som uppskattades av respondenterna. Till följande presenteras de mest centrala pedagogiska faktorerna som respondenterna framförde.

Mångsidighet

En av respondenterna framförde att kurs X var mångsidig. Kursen ansågs vara mångsidig på grund av att det fanns många olika element i kursen, såsom ljud, videomaterial, text och test.

Nils: Och så var det bra att det var någon som berätta, och det fanns video, och det fanns text. Och lite interaktivt så att du måste klicka lite och ha dig.

Användbarhet

Respondenterna identifierar två faktorer som hör ihop med användbarhet, nämligen att kursen var bra uppbyggd och att man kunde följa med hur mycket man har kvar av kursen. Att se hur mycket man har kvar av kursen kan anses vara ett exempel på tydliga instruktioner.

Nea: Själva idén tyckte jag att var jättebra och lätt uppbyggd, att man såg var man var. Den här gilla jag nog.

Nils: Alltså det som var bra i den var att materialet visade precis, du visste var du var hela tiden i kursen.

Sammanfattning

Kurs X uppskattades på grund av dess mångsidighet och användbarhet. Kursen blev mångsidig på grund av de olika elementen i kursen. Dessutom gjorde de tydliga instruktionerna kursen användbar.

6.3.3 Utvecklingsförslag

Även om respondenterna i allmänhet var nöjda med kurs X, hade de två utvecklingsförslag gällande kursen. Det första utvecklingsförslaget handlar om testfrågor medan det andra utvecklingsförslaget handlar om att klargöra kursens mål för kursdeltagarna.

Det kunde finnas frågor på fler ställen

Kurs X hade frågor endast på ett ställe, nämligen i slutet av kursen. En av respondenterna ansåg att frågor efter varje sektion kunde aktivera kursdeltagaren genom hela kursen.

Nils: Det enda faktiskt som jag kom på då jag funderade på kursen jämfört med de här externa e-learningarna. Jag tror att där var frågor bara på slutet, de där provfrågorna eller kontrollfrågorna eller liknande. För de där andra e-learningarna hade som frågor i princip efter varenda sektion, så du måste vara aktiv hela tiden.

Kursens mål kunde klargöras tydligare

Två respondenter ansåg att man i kurs X kunde ha beskrivit kursens mål tydligare. De ansåg att man kunde ha motiverat tydligare varför kursen är viktig eftersom detta kunde öka kursdeltagarens motivation. Även genom att förklara varför kursen är viktig för företaget, kunde man öka kursdeltagarnas motivation.

Ted: Kanske att berätta lite nyttan... Jag tycker det var lite dåligt, alltså fördelarna för företaget, att folk skulle vara mer motiverade. Alltså fastän det inte är en fördel för dig, men att det är en fördel för företaget, och att man skulle motivera det.

Kalle: ... jag fatta inte riktigt egentligen att varför den var som så viktig för mig att gå. Det tog jättelänge att gå den, att ta sig igenom alla stegen och få ut det där väsentliga ur den. Men att varför allt det där var så jätteviktigt för mig, så gick kanske lite förbi.

Sammanfattning

Respondenterna var i allmänhet nöjda med kurs X. De hade ändå några utvecklingsförslag gällande kursen. De ansåg att det kunde finnas frågor på fler ställen i kursen för att aktivera kursdeltagarna. Dessutom föreslog respondenterna att kursens mål kunde definieras tydligare för att öka kursdeltagarnas motivation.

6.4 Anställdas erfarenheter av e-kurser ur pedagogisk synvinkel

Min tredje forskningsfråga var ”Hurdana erfarenheter har de anställda av e-kurser ur pedagogisk synvinkel?”. Denna forskningsfråga kommer att besvaras i detta avsnitt. För att strukturera resultatet har jag valt att redovisa separat för de erfarenheter som har anknytning specifikt till vuxnas lärande, det vill säga motivation och självstyrning i lärandet. Dessa två faktorer presenteras ofta i teorier som handlar om vuxnas lärande (se avsnitt 2.3). Därefter redovisas för den andra kategorin som består av erfarenheter relaterade till pedagogik i allmänhet, nämligen förkunskaper, användbarhet och mångsidighet (se tabell 10).

Tabell 10. De anställdas erfarenheter av e-kurser ur pedagogisk synvinkel

Kategori	Underkategori
Erfarenheter relaterade till pedagogik i allmänhet	Förkunskaper Användbarhet Mångsidighet
Erfarenheter relaterade speciellt till vuxenpedagogik	Motivation Självstyrning i lärandet

6.4.1 Erfarenheter relaterade till pedagogik i allmänhet

I intervjuerna framförde respondenterna hurdana erfarenheter de har av e-kurser ur pedagogisk synvinkel. Erfarenheter som var relaterade till pedagogik i allmänhet är förkunskaper, användbarhet och mångsidighet.

Förkunskaper

En av respondenterna ansåg att det i e-kurser är bra om kursdeltagarna börjar kursen från någorlunda samma nivå, det vill säga att förkunskaperna är ungefär de samma.

Nils: ... och oftast är det kanske bättre om folk börjar från mer eller mindre samma nivå.

Användbarhet

Respondenterna ansåg att användbarhet är viktigt i e-kurser. Både den tekniska och pedagogiska användbarheten framfördes som faktorer som underlättar kursens genomförande. En av respondenterna menade att e-kursernas uppbyggnad spelar en stor roll för användbarheten. Även tydliga instruktioner ansågs vara viktiga eftersom de gör kursen smidig och lätt att använda. Dessutom ansågs kursens tekniska fungerande vara viktigt.

Nea: Så det är ju nog ganska viktigt hur de är uppbyggda. Det är det ju absolut. Och sedan att det fungerar tekniskt, och att det är lätt att klicka sig vidare.

I intervjuerna framkom dessutom vikten av tydliga instruktioner. Otydliga instruktioner kan orsaka att kursdeltagaren inte vet vad som ska göras till följande, vilket påverkar kursens användbarhet negativt. Att få veta hur länge en kurs tar kan sägas vara en form av instruktion. En respondent framförde vikten av att både i början av kursens och under hela kursens veta hur lång tid det tar att genomföra kursen.

Ida: Att i ett skede trodde jag att 'Okej, nu var den klar', så jag stängde ner den. Så när jag hörde hur andra pratade så var jag sådär 'oj nej, jag har inte gått hela kursen', så måste jag göra den en gång till då.

Nils: Vissa e-learningar är som att du har ingen aning om att hur länge de kommer att ta egentligen, det står ingenting när man börjar, liksom att 'uppskattad tid 30–60 minuter', men att det skulle vara ganska bra, jag vet inte om det finns, men så att då man håller på så skulle man få någon slags "progress" svar, så att man skulle se ungefär att var man är.

Mångsidighet

Mångsidighet uppskattades högt av respondenterna och ansågs vara ett sätt att göra kurserna intressantare och även mer interaktiva. En av respondenterna framförde att ensidiga kurser ofta upplevs som ointressanta och att nyttan med dessa kurser inte alltid kommer fram.

Nea: ...[talar om intressanta e-kurser] speciellt om det finns typ videon, eller att det är en lärare i virtuell form, att det inte är bara en massa PowerPoint 'slides' som man ska själv traggla igenom. Eller att det finns några frågor, att det blir liksom lite mera interaktivt.

Nea: ... men sedan just har jag gärna det där att det kommer någon fråga eller det kommer någon liten utmaning sen så att man har en orsak att följa med. Det kan bli ganska långtråkigt att sitta och lyssna bara om det inte är några animationer och det inte kommer någonting extra.

Nils: ... det var just den där X^2 där satt man och läste text på egen hand och klicka sig fram. Det är helt onödigt. Inte förstår jag varför det är gjort som e-learning, lika bra kunde man skicka ut materialet och säga att man ska läsa det.

Sammanfattning

Respondenterna ansåg att det är viktigt att kursdeltagarnas förkunskaper är ungefär på samma nivå i början av en e-kurs. Dessutom betonade de både den tekniska och den pedagogiska användbarhetens betydelse i e-kurser. Som exempel på pedagogisk användbarhet nämndes instruktionernas tydlighet. Tydliga instruktioner gjorde kursen smidig och lätt att använda. Som exempel på den tekniska användbarheten nämndes kursens tekniska fungerande. Även mångsidighet ansågs vara viktigt i e-kurser. Respondenterna uppskattade varierande metoder i e-kurser. Mångsidiga kurser uppfattades som intressantare än ensidiga kurser. Respondenterna menade att mångsidighet gör kurserna mer interaktiva vilket gör kursen intressantare.

² Kursens namn

6.4.2 Erfarenheter relaterade speciellt till vuxenpedagogik

Förutom erfarenheter som är relaterade till pedagogik i allmänhet framförde respondenterna erfarenheter som är relaterade speciellt till vuxenpedagogik, såsom motivation och självstyrning i lärandet.

Motivation

I intervjuerna kom det fram att det är viktigt att man som kursdeltagare får känslan att någon faktiskt satsat på den kurs man går. Detta ansågs vara speciellt viktigt i e-kurser. Känslan att någon satsat på kursen ökade motivationen att gå kursen. Känslan om att kursen inte var välplanerad ledde till att lärandet minskade.

Nils: Så det var en e-learning, men allt det var att du satt och läste en text på egen dator, i en halv timme till en timme, och den hade en bild på vår 'CEO', och så hade den en text där att man skulle läsa och föreställa att han [CEO] sa det. Det kändes bara att det är något som de inte satsat någonting på, någon har sagt att de måst göra den och så måste alla gå den. Men den motiverade inte och den fungerade inte och det fastnade inte.

Nils: Ja, alltså åtminstone personligen, alltså efter ett par minuter får man känslan [att du vill att du ska lära dig eller inte]. Det är samma sak som med en vanlig föreläsning, om du har en dålig föreläsare som inte varken bryr sig eller vill någonting så kommer det inte att fungera. Och det märks ännu bättre i en e-learning.

Respondenterna ansåg även att det egna intresset har betydelse för motivationen. En respondent nämnde att man kommer bättre ihåg de kurser som är relaterade till ens intresseområde.

Nea: ... det handlar ju nog ganska långt om intresse. Jag kommer till exempel ihåg en viss kurs jättebra för att kursens ämne hörde till mitt intresseområde.

Självstyrning i lärandet

Möjligheten att ha kontroll över sitt eget lärande ansågs vara viktigt i e-utbildning. Att kunna sätta e-kursen på paus och fortsätta avlägga kursen senare, en annan tidpunkt, ansågs vara

viktigt. Detta möjliggör att kursen kan tas i flera delar ifall det dyker upp något som anses vara viktigare än den pågående e-kursen.

Ida: Man kan ju ta det i egen takt då, att man kan ju spola tillbaka och sådär. Så att på det sättet är det ju väldigt positivt.

Nea: Att man kunnat gå i egen takt, det är ju jättebra, för jag menar, kommer det in någon i rummet så, så då måste man ju betjäna den personen, att då är det jättebra att kunna pausa, och då fortsätter man sen när man har tid.

Ted: Men nu är det ju väldigt bra, och så kan du gå tillbaka och ändra dig också om du börjar fundera på någonting så kan du ju ta 'back, back'.

Sammanfattning

Respondenterna ansåg att det är viktigt att man som kursdeltagare får känslan av att den kurs man går är välplanerad. Detta ansågs vara speciellt viktigt i e-kurser. Att anse att kursen är välplanerad ökade kursdeltagarnas motivation att gå kursen. Dessutom ansåg respondenterna att det egna intresset har betydelse för motivationen. Även att ha kontroll över sitt eget lärande uppskattades av respondenterna. Att kunna sätta en e-kurs på paus och fortsätta avlägga kursen vid en annan tidpunkt ansågs vara en viktig egenskap.

7 Diskussion

Syftet med denna avhandling har varit att undersöka hur de anställda ser på e-utbildning som utbildningsform. Det centrala i denna undersökning har varit den empiriska delen där de anställdas erfarenheter av och syn på e-utbildning som utbildningsform undersöktes. Den empiriska undersökningen har utgått från teorier om lärande, e-utbildning och kompetensutveckling i arbetslivet.

Detta kapitel består av en resultatdiskussion, metoddiskussion och av ett avsnitt med förslag till vidare forskning. I resultatdiskussionen diskuteras resultatet som presenterades i resultatkapitlet (kapitel 6). Resultatet jämförs med tidigare forskning inom området. I metoddiskussionen diskuteras valet av datainsamlingsmetod samt undersökningens reliabilitet och validitet. Avslutningsvis diskuteras förslag till fortsatt forskning.

7.1 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen utgår från resultatet av den empiriska undersökningen. För att strukturera resultatet har jag valt att diskutera resultatet för varje forskningsfråga skilt för sig. Först diskuteras de anställdas generella syn på e-utbildning varefter jag går in på de anställdas syn på användandet av e-utbildning på sin egen arbetsplats. Efter detta diskuteras de anställdas åsikter om kurs X. Slutligen går jag in på de anställdas erfarenheter av e-kurser ur pedagogisk synvinkel.

Anställdas generella syn på e-utbildning

I undersökningen framkom det att de anställda överlag har ett positivt förhållningssätt till e-utbildning som utbildningsform. Fördelen som framfördes starkast var e-utbildningens tillgänglighet. Även Illeris (2004, s. 155) anser att det är en stor fördel för många vuxna att kunna delta i en utbildning oberoende av den fysiska platsen. De anställda uppskattade e-utbildningens flexibilitet både gällande tid och plats. Waight och Stewart (2005, s. 337) menar att orsaken till att e-utbildning lockar företag är dess tillgänglighet. Författarna anser även att tillgängligheten är e-utbildningens största fördel.

E-utbildningens tillgänglighet har en tydlig koppling till självstyrning. Knowles (1990, s. 56–63) identifierade självstyrning i lärande som ett kännetecknande drag i vuxnas lärande. Självstyrning i lärande innebär bland annat att kursdeltagaren engagerar sig i lärandet, tar ansvar för sitt lärande och planerar sitt lärande (Knowles, 1990, s. 56–63). Självstyrning i lärande kunde därmed också kallas för kontroll över lärandet (DeRouin m.fl., 2005, s. 922). De anställda ansåg att en e-kurs medför ett större ansvar än en traditionell kurs, eftersom de själva måste planera sitt schema så att de har tid att gå kursen, även om det ibland är svårt att hitta tiden. De anställda ansåg att detta ansvar ibland kan upplevas ansträngande, men att det i slutspelet handlar om att kunna prioritera. Ansvaret att själv bli tvungen att ordna tid för att avlägga en e-kurs kan ses som en nackdel med e-utbildning. Förutom ansvar anser Koro (1998, s. 31–32) att kursdeltagaren måste ha en inre motivation, en vilja att lära sig och dessutom krävs initiativförmåga. Eftersom e-kurserna i det företag som undersöktes, ofta är obligatoriska, kan det hända att alla anställda inte alltid är så motiverade att gå alla de kurser som de måste gå. Denna synpunkt framfördes av respondenterna i den empiriska delen av undersökning (se avsnitt 6.2.2).

De anställda ansåg att e-utbildningens största nackdel är att interaktion saknas. Denna nackdel presenteras i litteraturen även av Grönfors (2010, s. 22). I företaget där undersökningen gjordes är de flesta e-kurser asynkrona kurser. Detta innebär att kurserna inte behöver avläggas samtidigt och kursdeltagarna kan gå kursen då det passar dem själva (Rosen, 2009, s. 60). Det att e-kurserna är asynkrona innebär att kurserna inte har någon funktion som möjliggör kommunikation mellan kursdeltagarna. Därför är det en utmaning att göra kurserna mer interaktiva. Ett alternativ skulle vara att ordna fler kurser som synkrona kurser där kursdeltagarna skulle ha möjlighet att kommunicera med varandra elektroniskt, men i detta fall skulle e-kurserna inte vara lika flexibla gällande tid. Ett annat alternativ kunde vara att ordna någon slags träffar för dem som gått samma e-kurs. Under träffen kunde kursdeltagarna diskutera till exempel kursens centrala innehåll och det som möjligen blivit oklart under kursen. Diskussionen kunde alternativt föras på företagets intranät, men i detta fall faller den fysiska interaktionen med de andra kursdeltagarna bort.

Sammanfattningsvis kan sägas att e-utbildning ses som en bra utbildningsform som uppskattas på grund av dess tillgänglighet. Tillgängligheten medför ändå ett ansvar för de anställda att planera sitt schema så att de hinner gå e-kursen. Tillgängligheten kan kopplas till självstyrning i lärande, som anses vara en utgångspunkt för de vuxnas lärande (DeRouin m.fl., 2005, s. 922; Koro, 1998, s. 31–32).

Anställdas syn på användandet av e-utbildning på sin egen arbetsplats

De anställda såg e-utbildning som en utbildningsform bland de andra, det vill säga som ett komplement till de övriga utbildningsformerna. De ansåg ändå att e-utbildning har sina begränsningar. E-utbildning ansågs vara en bra utbildningsform för vissa utbildningar, till exempel då kursen är en grundkurs eller då syftet är att förmedla information. De anställda menade att e-utbildning inte är en lämplig utbildningsform för utbildningar som är mer djupgående, till exempel då utbildningarna behandlar ledarskap. De ansåg att det i ledarskapsutbildningar krävs interaktion med andra kursdeltagare.

I Skillssofts undersökning (refererad i DeRouin m.fl., 2005, s. 920–922) framkom det att e-utbildning används mycket för utbildning av it och teknologi, men också för utbildning av andra färdigheter, såsom ledarskap, kommunikation och kundtjänst. E-utbildning sågs även som en bra utbildningsform för överförande av kunskap, färdigheter och synpunkter. Detta strider mot de anställdas syn eftersom de ansåg att till exempel kurser i ledarskap inte går att ordna som e-kurser. Orsaken till denna skillnad kunde vara att e-kurserna i företaget där undersökningen gjordes oftast är asynkrona. Om kurserna vore synkrona kan det hända att de anställda skulle tycka att även mer djupgående utbildningar kunde ordnas som e-kurser.

I den empiriska undersökningen framkom det också att de anställda ansåg att e-kursernas kvalitet inom företaget varierar mycket. Utbudet av e-kurser på företaget är stort och de anställda ansåg att de gått både kurser som de upplevt som meningsfulla och kurser som de inte upplevt som meningsfulla. De anställda ansåg att de gått många bra e-kurser och att kurserna på företaget utvecklats. De förklarade att de även gått kurser som de inte upplevt som särskilt meningsfulla. Kurserna som de inte upplevt som meningsfulla har ofta enligt de anställda varit mycket ensidiga. I litteraturen presenteras vikten av e-kursernas mångsidighet. Kauppinen (2004, s. 20) anser att ju fler källor kursdeltagaren använder sig av för att göra observationer, desto bättre uppfattas helheten. Hon menar att det är viktigt att e-kurserna är mångsidiga så att de beaktar kursdeltagarnas individuella behov, vilket är viktigt eftersom alla lär sig på olika sätt.

I denna undersökning framkom det även att orsaken till att en kurs inte upplevs som meningsfull kan bero på att kursens innehåll inte anses innefatta något nytt eller att kursens innehåll inte anses angå en själv. De e-kurser som de anställda nämnde som meningslösa var ofta e-kurser som är obligatoriska för alla anställda. Vissa kurser på företaget är kurser som

alla anställda måste gå för att företaget kan säkerställa sig om att alla har fått en viss information. Dessa kurser är alltså obligatoriska, oberoende av vad personen arbetar med i företaget. Därför kan vissa kurser ibland uppfattas som meningslösa för en del anställda.

Viitala (2005, s. 143) anser att djupgående lärande hos vuxna inte enbart utvecklas genom yttre krav. För att lära sig djupgående måste vuxna enligt Viitala känna att det som lärs är meningsfullt. Viitala menar att om läroinnehållet känns meningsfullt bildas den nödvändiga inre lusten att lära sig. Eftersom de anställda ansåg att innehållet i vissa e-kurser inte var meningsfullt, kan det hända att de anställda inte alltid lär sig djupgående. Detta kan leda till problem eftersom de obligatoriska kurserna kan innehålla viktig information som alla anställda måste få, oberoende om de själva anser informationen som meningsfull.

Sammanfattningsvis kan konstateras att det kan vara problematiskt att ordna mer djupgående kurser som asynkrona e-kurser. De anställda ansåg att e-utbildning är en bra utbildningsform för vissa utbildningar, men inte för utbildningar som är mer djupgående eftersom då krävs interaktion med de andra kursdeltagarna. De anställda hade erfarenhet både av e-kurser som de uppfattat som meningsfulla och av e-kurser som de uppfattat som meningslösa. De meningsfulla e-kurserna kännetecknas bland annat av att de är mångsidiga. De e-kurser som uppfattades som meningslösa var ofta ensidiga. De anställda ansåg att de kurser som de uppfattat som meningslösa innehöll antingen ingen ny information, eller så innehöll kursen inte information som de har nytta av i det dagliga arbetet.

Anställdas åsikter om en viss e-kurs

Kurs X, som de anställda gått under våren 2013, uppfattades som välplanerad. De anställda ansåg att kursen fungerade bra som en e-kurs. Pedagogiska faktorer som framfördes av de anställda var mångsidighet och användbarhet.

De anställda ansåg att kurs X var bra uppbyggd. Dessutom ansåg de att kursen hade tydliga instruktioner. Dessa två faktorer hör ihop med användbarhet. Därför kan man säga att användbarheten i kurs X är bra. I Utbildningsstyrelsens rapport (2005, s. 19) ses användbarhet som en upplevelse hos användaren som påverkas bland annat av läromedlets struktur och det tekniska genomförandet. I rapporten framkommer även att användbarhet bedöms som ett av de mest centrala målen då man utvecklar e-kurser.

De anställda kom även med förslag om hur kursen kunde utvecklas. De ansåg att det kunde finnas frågor på fler ställen i e-kursen. Wiklund-Engblom (2008, s. 4) talar i stället för frågor om test. Hon anser att test egentligen handlar om frågor men ofta är i slutet av e-kursen. I en undersökning om kognitiva strategier i e-kurser kom Wiklund-Engblom fram till att test i e-kurser kan hjälpa kursdeltagarna att kontrollera om de förstått kursinnehållet. I kurs X kunde test möjligen finnas efter varje enskild del, på detta sätt kunde kursdeltagarna efter varje del kontrollera om de förstått kursinnehållet.

Ett annat utvecklingsförslag som respondenterna framförde var att målen i kurs X kunde definieras tydligare. Clark och Mayer (2011, s. 8) anser att utvecklande av e-kurser måste utgå från kursens mål. Författarna förklarar att kursens mål till exempel kan vara att informera eller att lära ett nytt sätt att arbeta på. Genom ett tydligt mål anser Clark och Mayer att kursdeltagarna får en ram att relatera materialet till som ger en uppfattning om vad de förväntas lära sig i kursen. Detta hjälper de lärande att bli målinriktade (Wiklund-Engblom, 2008, s. 6) vilket i sin tur höjer kursdeltagarnas motivation (Koli, 2003, s. 10). Att tydligt definiera kursens mål är speciellt viktigt i e-kurser som är obligatoriska för alla anställda och då kursinnehållet kanske inte har en direkt koppling till alla anställdas arbetsuppgifter. Ett tydligt mål kunde hjälpa de anställda att förstå varför kursen är viktig just för dem.

Genom denna undersökning har jag fått en syn på kursevalueringens betydelse. DeRouin m.fl. (2005, s. 920) anser att e-kursers effektivitet och potential beror starkt på hur e-kursen är planerad, hur den är framförd och hur den evalueras. Även Vahtivuori-Hänninen (2004, s. 93) menar att e-utbildning går bäst att utveckla genom att få en syn på deltagarnas erfarenheter av de kurser de gått. I allmänhet brukar e-kurserna på företaget inte evalueras. Jag anser ändå att evaluering skulle vara viktigt då man utvecklar e-kurser. Även McVay och Roecker (2007, s. 12) anser att det är viktigt att beakta föregående e-kursers evalueringar innan man börjar utveckla nästa kurs.

Sammanfattningsvis kan konstateras att de anställda ansåg att kurs X var användbar. Detta är viktigt eftersom användbarhet bedöms som ett av de mest centrala målen vid utvecklandet av e-kurser (Utbildningsstyrelsen, 2005, s. 19). De anställda hade några utvecklingsförslag gällande kurs X. De ansåg att det kunde finnas frågor på fler ställen i kursen, inte endast i slutet. Dessutom ansåg de anställda att kursens mål kunde definieras tydligare. Väl definierade mål hjälper kursdeltagarna att förstå vad de ska relatera materialet till och vad de förväntas lära sig i kursen (Clark & Mayer, 2011, s. 8). I framtiden kunde företaget eventuellt

även fundera på att evaluera e-kurserna mer regelbundet eftersom evaluering kan ge konstruktiv information om hur kurserna kunde utvecklas. Tabell 11 sammanfattar resultatet gällande de anställdas åsikter om kurs X.

Tabell 11. Sammanfattning av resultatet gällande kurs X

I kursen uppskattades	De anställdas utvecklingsförslag	Slutsats
Mångsidighet	Det kunde finnas frågor på fler ställen.	Kursevaluering vore viktig.
Användbarhet	Kursens mål kunde definieras tydligare.	

Anställdas erfarenheter av e-kurser ur pedagogisk synvinkel

De erfarenheter som framkom i intervjuerna som kan ses som betydelsefulla ur pedagogisk synvinkel var bland annat motivation, självstyrning i lärande, förkunskapers betydelse, användbarhet och mångsidighet. Till följande har jag valt att diskutera närmare resultatet om motivation och mångsidighet.

I undersökningen framkom det att de anställda anser att det är viktigt att som kursdeltagare få känslan att någon satsat på den kurs man går. Detta ansågs vara speciellt viktigt i e-kurser. Känslan att någon satsat på kursen ökade motivationen att gå kursen. Detta stöds av Hutchins och Hutchinson (2008, s. 370–371) som anser att välplanerade e-kurser kan fånga kursdeltagarens uppmärksamhet och motivera kursdeltagaren. Rogers och Horrocks (2010, s. 105) ser motivation som en slags kraft som får individen att bete sig på ett visst sätt. Motivation i lärande handlar enligt författarna om tvånget som håller individen i lärsituationen och uppmuntrar individen till lärande. Känslan som de anställda får då de upplever att en kurs är välplanerad kan därmed sägas fungera som en kraft som får dem att bete sig på ett visst sätt, till exempel att avlägga kursen. Motivation är en central del av lärande (Illeris, 2007, s. 111; Nokelainen, 2006, s. 185). Dessutom är motivation speciellt viktigt då man ska lära sig något nytt (Viitala, 2005, s. 143). Eftersom företaget i undersökningen ofta använder e-kurser för att sprida information och lära anställda något nytt, anser jag att det är viktigt att satsa på e-kurserna. Det att företaget vill utveckla sin e-

utbildning anser jag att är ett exempel på att företaget verkligen vill satsa på utvecklandet av e-kurserna.

Mångsidighet var en faktor som uppskattades av de anställda. Mångsidighet ansågs göra e-kurserna mer intressanta, medan ensidiga e-kurser ofta upplevdes ointressanta. Kauppinen (2004, s. 20) anser att ju fler källor kursdeltagaren använder sig av för att göra observationer, desto bättre uppfattas helheten. Observationers mångsidighet leder alltså enligt henne till gott lärande. Mångsidiga e-kurser beaktar enligt henne kursdeltagarnas individuella behov, vilket är viktigt eftersom alla lär sig på olika sätt.

Individernas specifika sätt att lära sig kallar Illeris (2007, s. 216) för lärstil. På grund av de individuella skillnaderna anser Mäkitalo och Wallinheimo (2012, s. 12) att undervisningen borde stödja olika lärstilar så bra som möjligt. I praktiken anser jag att detta betyder att kurser borde vara mångsidiga, så att så många kursdeltagare som möjligt får lära sig på det sättet som är lämpligast för dem själva. De ensidiga e-kurserna upplevs eventuellt som ointressanta därför att de metoder som använts i e-kursen kanske inte stöder den specifika anställdas lärande.

Sammanfattningsvis kan sägas att de anställda uppskattar att de e-kurser som de går är välplanerade, det vill säga att de anställda får bilden av att någon satsat på kursen. Känslan att någon satsat på kursen ökar motivationen att gå kursen. Även mångsidighet uppskattades av de anställda. De anställda anser att mångsidiga kurser ofta är intressantare än ensidiga kurser. Dessutom stöder mångsidiga kurser med större sannolikhet de enskilda kursdeltagarnas individuella lärstil.

7.2 Metoddiskussion

Den empiriska undersökningen i denna avhandling var kvalitativ och inspirerades till en början av fenomenografin. I ett senare skede valde jag ändå att utgå från en kvalitativ deskriptiv design eftersom dess syfte, att göra en innehållsrik sammanfattning av ett fenomen (Lambert & Lambert, 2012, s. 255; Sandelowski, 2000, s. 334), motsvarade mera det som jag var ute efter (se avsnitt 5.2). För att nå avhandlingens syfte har jag använt mig av en kvalitativ forskningsintervju som datainsamlingsmetod. För att få en mer heltäckande översikt hade eventuellt även en enkätundersökning gett lämpligt datamaterial. Jag valde ändå en kvalitativ

metod och kvalitativa forskningsintervjuer eftersom jag ville ha möjlighet att förstå hur de anställda tänker och ha möjlighet att ställa respondenterna följdfrågor. I en större undersökning kunde jag ha använt mig av *mixed methods*, det vill säga en kombination av en kvalitativ och en kvantitativ metod. Då kunde jag ha fått mer tillförlitliga svar.

För att strukturera intervjuerna använde jag en intervjuguide. Mina intervjufrågor gjordes utifrån den fenomenografiska forskningsansatsen eftersom jag ännu i detta skede utgick från denna forskningsansats. Min intervjuguide utgår från två forskningsfrågor. Dessa frågor har ändå utvecklats under arbetets gång och nu utgår avhandlingen från tre forskningsfrågor och en följdfråga. Då jag hade gjort den empiriska undersökningen och skulle börja analysera materialet, märkte jag att respondenternas svar inte lämpade sig för en fenomenografisk analys. Då insåg jag att en kvalitativ innehållsanalys skulle vara den lämpligaste metoden för analysen. I detta skede övervägde jag på nytt på valet av forskningsansats och bestämde mig att i stället för fenomenografi använda mig av en kvalitativ deskriptiv design.

Jag anser att en kvalitativ deskriptiv design har varit ändamålsenlig. Denna design har som syfte att gestalta en innehållsrik sammanfattning av en viss företeelse (Lambert & Lambert, 2012, s. 255; Sandelowski, 2000, s. 334). I denna avhandling var syftet att gestalta de anställdas syn på e-utbildning. I denna avhandling valde jag att göra en kvalitativ innehållsanalys. Innehållsanalysen passade bra ihop med den kvalitativa deskriptiva designen och fungerade som ett verktyg för att organisera texten och för att tydliggöra det mest centrala resultatet.

Fastän forskningsansatsen i denna avhandling är kvalitativ deskriptiv, finns den fenomenografiska forskningsansatsen kvar i intervjufrågorna. För att ha kunna utgå från den fenomenografiska ansatsen kunde jag möjligen ha haft fler respondenter och sålunda eventuellt fått fram olika uppfattningar om fenomenet e-utbildning. De fem respondenterna som jag intervjuade hade alla mycket liknande uppfattningar om e-utbildning och därmed hade jag svårt att bilda beskrivningskategorier av deras utsagor. Då jag märkte detta kunde jag ha försökt få fler respondenter. Jag kunde även ha lämnat bort eller formulerat om de intervjufrågorna som inte tydligt hade karaktären av fenomenografi. Då skulle jag eventuellt ha fått ett datamaterial som kunde ha analyserats med hjälp av en fenomenografisk analysmetod. Det skulle även ha varit viktigt att jag före intervjuerna noggrannare funderat på hur datamaterialet kommer att analyseras. Detta skulle möjligen ha varit till nytta då jag formulerade mina intervjufrågor.

Själva intervjuerna anser jag att gick bra. Jag anser att jag var insatt i litteraturen inom området vilket hjälpte mig att ställa följdfrågor. Jag höll mig neutral och hade en låg profil som intervjuare. Alla de personer som blev tillfrågade att ställa upp i intervjuerna gjorde det, och de svarade gärna på mina frågor. Man märkte på respondenterna att de ansåg att utvecklande av e-utbildning är viktigt och jag fick intrycket av att de gärna ville berätta om sina erfarenheter och åsikter gällande e-utbildning.

Jag valde att inte skicka intervjuguiden till respondenterna på förhand så att de inte skulle kunnat förbereda sina svar. Jag tänkte att fastän jag skulle ha skicka intervjumanualen till respondenterna på förhand skulle alla respondenter kanske ändå inte ha bekantat sig med manualen före intervjun. Då skulle respondenterna inte ha haft samma utgångsläge i intervjusituationen. I intervjuerna märktes det att alla respondenter inte var så insatta i temat e-utbildning. Fastän alla respondenter hade gått minst fem e-kurser märkte jag att de inte desto mer funderat på e-utbildning som utbildningsform. Jag tror ändå att valet att inte skicka intervjumanualen till respondenterna på förhand gjorde att jag fick äkta och öppna svar, vilket jag kanske inte skulle ha fått om respondenterna på förhand skulle ha satt mycket tid på att fundera ut sina svar.

I samband med en undersökning är det viktigt att reflektera över huruvida undersökningen mäter det som avsetts, det vill säga om undersökningen svarar mot de krav som kopplas till validitet och reliabilitet. Jag anser att denna undersökning fyller både validitets- och reliabilitetskraven eftersom undersökningens resultat svarar på forskningsfrågorna. För att tydliggöra detta valde jag att presentera undersökningens resultat under varje enskild forskningsfråga.

Denna undersökning kan närmast kallas för en riktgivande evaluering i form av case study, eftersom jag valt att använda mig av en viss e-kurs i undersökningen. I avhandlingen avslöjades inte namnet på kurs X och innehållet i kursen beskrevs endast allmänt. Detta medförde vissa begränsningar då jag redogjorde för det insamlade materialet. Utan dessa begränsningar skulle läsaren troligen ha fått en djupare insikt i respondenternas utsagor.

En större satsning på utvärderingar av e-utbildning kunde möjliggöra ett kontinuerligt utvecklingsarbete. I vidare utveckling av företagets e-utbildning rekommenderar jag att man utarbetar ett frågeformulär som kursdeltagarna fyller i efter varje e-kurs. Jag anser att det även skulle vara fördelaktigt att i frågeformuläret fråga hurdana kurser de anställda önskar sig i

framtiden. Detta kunde hjälpa att bevara de anställdas belåtenhet med företagets kursutbud även i fortsättningen och hjälpa företaget i utvecklandet av nya kurser. Meningsfulla e-kurser ställer även krav på såväl pedagogiskt som tekniskt kunnande hos dem som utvecklar kurserna, särskilt eftersom de anställda betonade vikten av att kurserna är välplanerade. Att utveckla ett koncept som fungerar som stöd i utvecklandet av nya e-kurser anser jag att är en bra grund för fortsatt utvecklingsarbete. Eftersom företaget har som mål, och ständigt arbetar för att utveckla utbildningsverksamheten, kan företaget sägas vara en lärande organisation.

7.3 Förslag till fortsatt forskning

Under forskningsprocessen har jag kommit på teman som skulle vara intressanta att forska i, även om dessa teman inte fick utrymme i denna avhandling. För det första anser jag att det skulle ha varit intressant att göra en mer ingående evaluering av kurs X som skrevs om i denna undersökning. Eftersom mitt syfte inte var att göra en djupgående evaluering, utan i stället undersöka hur de anställda ser på e-utbildning som en utbildningsform, blev kursevalueringen i denna avhandling inte så djupgående som den kunde ha varit. Jag tror ändå att en mer djupgående kursevaluering kunde ge mycket information om hur man kunde utveckla e-kurserna.

I min undersökning hade respondenterna varierande bakgrund. Respondenter hade till exempel olika utbildningar och jobbade på olika avdelningar i företaget. Det skulle vara intressant att fokusera på några olika yrkesgrupper inom företaget, och jämföra deras uppfattningar om e-utbildning. Ett annat förslag till fortsatt forskning kunde vara att undersöka om det finns skillnader mellan olika åldersgrupper angående intresse för och åsikter om e-utbildning.

Det skulle även vara intressant att undersöka om lärresultatet skiljer sig mellan kursdeltagare som gått en traditionell kurs och kursdeltagare som gått en e-kurs med samma tema. Detta kunde undersökas till exempel genom att ha ett oväntat prov i slutet av kursen. För att få ett tillförlitligt resultat borde flera kursdeltagare göra testet. Dessutom kunde testet göras efter ett par olika kurser.

Litteraturförteckning

- Abrahamsson, K. (2006). Lärande i arbetslivet – den dolda vuxenpedagogiken. I L. Borgström, & P. Gougoulakis, *Vuxenantologin* (s. 249–278). Stockholm: Bokförlaget Atlas.
- Aho, H., & Kullaslahti, J. (2006). *Verkko-opetuksen tuotannosta opittua*. Hämeenlinna: HAMK eLearning Centre. Hämtat från http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMKJulkisetDokumentit/Ohjeet/henkilosto/verkko_opetus/Verkko-opetuksen_tuotannosta_opittua.pdf den 25.4.2013
- Bell, J. (2010). *E-learning: your flexible development friend?* Bradford: Emerald Group Publishing.
- Bloom, B. (1957). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals*. New York: David McKay Company.
- Bruzelius, L., & Skärvad, P.-H. (2004). *Integrerad organisationslära*. Lund: Studentlitteratur.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2011). *e-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. Hoboken: Pfeiffer.
- Cross, J. (2004). An informal history of eLearning. *On the Horizon*, 12, s. 103–110.
- DeRouin, R. E., Fritzsche, B. A., & Salas, E. (2005). E-learning in Organizations. *Journal of Management*, 31(6), s. 920–940.
- Egidius, H. (2009). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Egidius, H. (u.å.). *Psykologilexikon*. Hämtat från Psykologiguiden: <http://www.psykologiguiden.se/www/pages/?Lookup=yтинриktat%20l%E4rande> den 4.12.2013
- Ellström, P.-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- Ellström, P.-E. (2010). Forskning om kompetensutveckling i företag och organisationer. I H. Kock, *Arbetsplatslärande - att leda och organisera kompetensutveckling* (s. 21–48). Lund: Studentlitteratur.
- Europeiska unionens råd. (2012). *Rekommendationer*. Hämtat från Europeiska unionens officiella tidning: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:FULL:SV:PDF> den 12.4.2013
- Fenwick, T. (2008). Third Update on Adult Learning Theory. I S. B. Merriam, *Third Update on Adult Learning Theory* (Vol. 119, s. 17–26). San Francisco: Jossey-Bass.
- Granberg, O. (2009). *Lära eller läras*. Lund: Studentlitteratur.

- Graneheim, U., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), s. 105–112.
- Grönfors, T. (2010). *Työssä oppiminen. Avain tuottavuuteen*. Vantaa: Helsingin Kamari Oy.
- Harasim, L. (2012). *Learning theory and online technologies*. New York: Routledge.
- Heikkilä, M., Nevgi, A., & Haarala-Muhonen, A. (2005). Verkko-opetuksen laatutyö. I A. Nevgi, E. Löfström, & A. Evälä, *Laadukkaasti verkossa. Yliopistollisen verkko-opetuksen ulottuvuudet*. (s. 33–43). Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hrastinski, S. (2009). *Nätbaserad utbildning - En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Hutchins, H. M., & Hutchison, D. (2008). Cross-disiplinary contributions to e-learning design: a trapartite design model. *Journal of Workplace Learning*, 20, s. 364–380.
- Hård af Segerstad, K., Karlsson, A., & Tebelius, U. (2007). *Vuxenpedagogik - att iscensätta vuxnas lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (2004). *Adult Education and Adult Learning*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (1997). *Lärarens värld. Introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Jank, W., & Meyer, Hilbert. (1997). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I M. Uljens, *Didaktik* (s. 17–34). Lund: Studentlitteratur.
- Kansanen, P., Hansén, S.-E., Sjöberg, J., & Kroksmark, T. (2011). Vad är allmändidaktik? I S.-E. Hansén, & L. Forsman, *Allmändidaktik - vetenskap för lärare* (s. 29–50). Lund: Studentlitteratur.
- Kauhanen, J. (2006). *Henkilöstövoimavarojen johtaminen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Kauppinen, R. (2004). *Verkko-oppiminen ja pk-yritykset - selvitys verkko-oppimisen mahdollisuuksista pk-yritysten osaamisen kehittämisessä*. Helsinki: Kauppa- ja teollisuusministeriö.
- Keller, C., & Lindh, J. (2011). Framgångsfaktorer för utbildning på nätet. I S. Hrastinski, *Mer om nätbaserad utbildning - Fördjupning och exempel* (s. 31–52). Lund: Studentlitteratur.
- Knowles, M. (1990). *The Adult Learner. A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Koli, H. (2003). Opetussuunnitelman/tavoitteiden avaus oppimisprosessin suunnittelua varten. I P. Silander, & H. Koli, *Verkko-opetuksen työkalupakki. Oppimisaihioista oppimisprosessiin*. (s. 9–22). Helsinki: Finn Lectura.

- Koro, J. (1993). *Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koro, J. (1998). Oppimisympäristö ja oppimisen toimintakäytäntö. I A. Kajanto, *Aikuisten oppimisen uudet muodot* (s. 51–110). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lambert, V. A., & Lambert, C. E. (2012). Qualitative Descriptive Research: An Acceptable Design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, s. 255–256.
- Lee, T., & Lee, J. (2006). Quality assurance of web based e-Learning for statistical education. I A. Rizzi, & M. Vichi, *Compstat 2006 - Proceedings in Computational Statistics* (s. 429–430). Rome: Physica-Verlag HD.
- Liedman, S.-E. (2001). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Falun: Albert Bonniers Förlag.
- Lindmark, A., & Örnevik, T. (2006). *Human resource management. Organisationens hjärta*. Lund: Studentlitteratur.
- Liukkunen, K. (2011). *Change process towards ICT supported teaching and learning*. Oulu: University of Oulu.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S., & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Matikainen, J. (2004). *Oppimisen ohjaus verkossa*. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- McVay Lynch, M., & Roecker, J. (2007). *Project Managing E-Learning. A handbook for succesful design, delivery and management*. New York: Routledge.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mäkitalo, E., & Wallinheimo, K. (2012). *Virtuaaliset ympäristöt. Innostava oppiminen, tehokas koulutus*. Helsinki: Talentum.
- Mörndal, M. (2011). Överföring, interaktion eller samarbete? I S. Hrastinski, *Mer om nätbaserad utbildning. Fördjupning och exempel*. (s. 53–70). Lund: Studentlitteratur.
- Nevgi, A., & Tirri, K. (2003). *Hyvää verkko-opetusta etsimässä*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Nilsson, P., Wallo, A., Rönqvist, D., & Davidson, B. (2011). *Human Resource Development - att utveckla medarbetare och organisationer*. Lund: Studentlitteratur.

- Nokelainen, P. (2006). An empirical assessment of pedagogical usability criteria for digital learning material with elementary school students. *Educational Technology & Society*, s. 178–197.
- Olsson, H., & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Otala, L. (2000). *Oppimisen etu - Kilpailukykyä muutoksessa*. Porvoo: WSOY.
- Paakkanen, T. (2008). *Verkkokoulutuksen kehittäminen organisaatiossa. Vakuutusyhtiön työntekijöiden kokemukset Internet-pohjaisesta verkko- oppimisympäristöstä ja verkkokoulutuksesta oman oppimisen ja osaamisen kehittämisessä*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Patel, R., & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J., & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Robinson, M. A., Sparrow, P. R., Clegg, C., & Birdi, K. (2007). Forecasting future competency requirements: a three-phase methodology . *Personnel Review* , s. 65–90.
- Robson, C. (1999). *Small-Scale Evaluation : Principles and Practice*. London: SAGE.
- Rogers, A., & Horrocks, N. (2010). *Teaching Adults*. Berkshire: Open University Press.
- Rosen, A. (2009). *e-Learning 2.0 : Proven Practices and Emerging Technologies to Achieve Real Results*. Saranac Lake: AMACOM Books.
- Rudestam, K. E., & Schoenholtz-Read, J. (2010). *Handbook of Online Learning*. Thousand Oaks: SAGE.
- Rydberg Fåhræus, E. (2008). *Lär där du är. Handbok och webbplats för distansstuderande och andra som lär på nätet*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandelowski, M. (2000). Whatever Happened to Qualitative Description? *Research in Nursing & Health*, s. 334–340.
- Sangrá, A., Vlachopoulos, D., & Cabrera, N. (2012). Building an Inclusive Definition of E-Learning: An Approach to the Conceptual Framework. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, s. 145–149.
- Starrin, B., & Svensson, P.-G. (2006). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska datatermgruppen. (2013). *Ordlista*. Hämtat från Svenska datatermgruppen: <http://www.datatermgruppen.se/ordlista.html> den 21.4.2013
- Tallent-Runnels, M. K., Thomas, J. A., Lan, W. Y., Cooper, S., Ahern, T. C., Shaw, S. M., & Liu, X. (2006). Teaching Courses Onlinen: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, s. 93–135.

- Taylor, K., & Lamoreaux, A. (2008). *Taeching with the Brain in Mind*. I S. B. Merriam, *Third Update on Adult Learning Theory* (s. 49–59). San Francisco: Jossey-Bass.
- The Sloan Consortium. (u.å.). *The 5 Pillars*. Hämtat från The Sloan Consortium: <http://sloanconsortium.org/5pillars> den 25.4.2013
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P., & Häkkinen, P. (2005). E-learning at work: theoretical underpinnings and pedagogical challenges. *The Journal of Workplace Learning*, s. 318–336.
- Utbildningsstyrelsen. (2005). *Kvalitetskriterier för nätbaserade läromedel*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2013). *Lärmiljöer*. Hämtat från Utbildningsstyrelsen: http://www.edu.fi/hitta_material/larmiljoer den 4.7.2013
- Vahtivuori-Hänninen, S. (2004). Verkko opetuksessa - Opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä suunnittelusta ja ohjauksesta. I S. Vahtivuori-Hänninen, V. Tissari, V. Vaattovaara, R. Rajala, H. Ruokamo, & S. Tella, *Verkko-opeuksen haasteita. Pedagogisia malleja didaktisessa verkkoympäristössä* (s. 47–93). Rovaniemi: HelLa Project, KasVi - The National Virtual University Project of the Faculties of Education.
- Waight, C. L., & Stewart, B. L. (2005). Valuing the adult learner in e-learning: part one - a conceptual model for corporate settings. *The Journal of Workplace Learning*, 17(5/6), s. 337–345.
- Viitala, R. (2005). *Johda osaamista! Keuruu: Inforviestintä*.
- Viitala, R. (2007). *Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijä*. Helsinki: Edita.
- Wiklund-Engblom, A. (2008). *The Strategic E-Learner: Variations of Cognitive Strategies and Learning Needs*. Paper presented at Educational Association for Research on Learning and Instruction, Special Interest Group: Implications for phenomenography and variation theory in practice (EARLI SIG9), Kristianstad, 22-24 May.
- Woodill, G. (2004). *Where is the Learning in e-Learning?: e critical analysis of the e-learning industry*. Hämtat från Operitel Corporation: http://operitel.com.au/pdf-eng/wp_elearning_analysis.pdf den 4.1.2013
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Åbo Akademi. (2011). *Transkriberingsregler för studenter och forskare*. Hämtat från Transkriberingsregler: <http://web.abo.fi/arkiv/etn/dokument/blanketter/transkribregl.pdf> den 21.10.2013
- Östlund, B. (2008). *Vuxnas lärande på nätet. Betingelser för distansstudier och interaktivt lärande ur ett studentperspektiv*. Inst. för Barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning. Umeå: Umeå Universitet.

Hej,

8.5.2013

Jag arbetar med min pro gradu avhandling i Allmän Pedagogik vid Åbo Akademi. Jag håller på att undersöka X³ anställdas uppfattningar om e-learning som utbildningsform. I denna undersökning fokuserar jag mig på e-learning där hela utbildningen eller största delen av utbildningen sker på nätet.

Jag skulle gärna intervjua Dig om Dina erfarenheter och uppfattningar av e-learning. Intervjun är konfidentiell. Intervjun kommer att bandas in, men endast jag har tillgång till det bandade materialet. Allt bandat material kommer att raderas då avhandlingen är färdig. Ditt namn och andra uppgifter kommer inte att nämnas i avhandlingen.

Intervjuerna tar ca 30–60 minuter. Intervjuerna kan antingen göras på X³ kontor i X⁴ eller på X⁵ på en tidpunkt som passar Dig, men gärna vecka 20 eller 21.

Med vänlig hälsning,

Nilla Korhonen

E-post: nkorhone@abo.fi

Telefon: xxx xxxxxxxx

³ Namnet på företaget i undersökningen

⁴ Kontorets läge

⁵ Kontorets läge

Intervjuguide

Intervjuaren:

Redogör begreppet e-learning

Konfidentialitet

Bakgrundsfrågor

Hur länge har du varit i arbetslivet?

Hur länge har du varit anställd inom X⁶?

Berätta lite om din befattning och dina arbetsuppgifter

I ungefär hur många e-learning kurser har du deltagit?

Hur många av dem ordades av din nuvarande arbetsgivare?

Forskningsfråga 1: Hur uppfattar de anställda e-learning som utbildningsform?

1. Hur ser du på e-learning som utbildningsform på arbetsplatsen?
2. Hur ser du på e-learning jämfört med en ”vanlig” kurs?
3. Upplever du att e-learning är en lämplig utbildningsform för dig?
4. Hurdan utbildning uppfattar du att lämpar sig för utbildning på arbetsplatsen?
5. Ser du några fördelar med e-learning som utbildningsform? I så fall vilka?
6. Ser du några nackdelar med e-learning som utbildningsform? I så fall vilka?
7. Hurdana kurser önskar du dig i framtiden?

Forskningsfråga 2: Vad upplever de anställda att gör e-learning till bra e-learning?

1. Hur har du upplevt de e-learning kurserna som du deltagit i på denna arbetsplats?
2. Är det någon kurs som du kommer speciellt bra ihåg?
Varför tror du att du minns just den kursen?
3. Hur upplevde du kursen X⁷ som handlade om X⁸?

Slutligen

Har nu ännu några kommentarer eller frågor om e-learning? eller om denna undersökning?

⁶ Namnet på företaget i undersökningen

⁷ Kursens namn

⁸ Kursens innehåll

BILAGA 3

Tabeller över hur analysprocessen gått till

ANSTÄLLDAS GENERELLA SYN PÅ E-UTBILDNING				
Steg 1 <i>Ursprungligt uttryck</i> Genomläsning av materialet, markerande av relevanta uttryck	Steg 2 <i>Förenklat uttryck</i> Materialets reducering	Steg 3 <i>Underkategori</i> Materialets gruppering	Steg 4 <i>Kategori</i> Materialets abstrahering	Steg 5 <i>Helhetsbegrepp</i> Materialets abstrahering
<i>Nea: ... för att då får man i sin egen takt bestämma att när jag ska gå den där e-learning kursen.</i>	Kan gå kursen när man vill	Flexibilitet gällande tid	Tillgänglighet	E-utbildningens fördelar
<i>Ted: Du kan gå in där när som helst, var som helst när du har tid... fast när du väntar på flyg eller var som helst.</i>	Kan gå kursen var man vill	Flexibilitet gällande plats		
<i>Nea: ... säkert kostnadsmässigt för företaget så är det en jättebra grej.</i>	Kostnadsmässigt bra för företaget	Kostnadseffektivt för företaget	Kostnadseffektivitet	
<i>Nils: Nackdelarna är att det inte är möjligt att ställa frågor, det är absolut största.</i>	En nackdel är att det inte är möjligt att ställa frågor	Inte möjlighet till frågor	Interaktion saknas	E-utbildningens nackdelar
<i>Nea: Att man kan diskutera sinns emellan att 'jaha, nå vad tyckte du om det här' och 'hur ser du på det', att det är nu kanske den där aspekten som faller bort.</i>	En nackdel är att man inte kan diskutera	Inte möjlighet till diskussion		

BILAGA 3

ANSTÄLLDAS SYN PÅ ANVÄNDANDET AV E-UTBILNING PÅ SIN EGEN ARBETSPLATS				
Steg 1 <i>Ursprungligt uttryck</i> Genomläsning av materialet, markerande av relevanta uttryck	Steg 2 <i>Förenklat uttryck</i> Materialets reducering	Steg 3 <i>Underkategori</i> Materialets gruppering	Steg 4 <i>Kategori</i> Materialets abstrahering	Steg 5 <i>Helhetsbegrepp</i> Materialets abstrahering
<i>Ted: I alla fall viktiga, mer intensiva kurser ska vara med lärare. En sådan där 'basic' med fakta kan du nog lära dig [med e-learning].</i>	Passar endast vissa slags kurser, till exempel grundkurser	Passar endast vissa slags kurser	E-kursers begränsningar	E-utbildning som ett komplement
<i>Ted: Jag tycker att de är bra, i alla fall många kurser vi haft...</i> <i>Nea: De som jag har upplevt ganska tråkiga är just sådana som har bara varit 'slides', som man nog ganska snabbt klickar förbi.</i>	Flesta e-kurser upplevs som meningsfulla Vissa kurser upplevs tråkiga	Kurser som upplevs som meningsfulla Kurser som inte upplevs som meningsfulla	Varierande kvalitet i e-kurserna	E-kursernas kvalitet

BILAGA 3

ANSTÄLLDAS ÅSIKTER OM EN VISS E-KURS			
Steg 1 <i>Ursprungligt uttryck</i> Genomläsning av materialet, markerande av relevanta uttryck	Steg 2 Förenklat uttryck Materialets reducering	Steg 3 <i>Kategori</i> Materialets abstrahering	Steg 4 <i>Helhetsbegrepp</i> Materialets abstrahering
<i>Nea: ... den här kursen, att den var riktigt bra som e-learning. Att det behövdes kanske inte någon skolare på det sättet.</i> <i>Nils: Man märkte att de hade lagt ner energi och tänkt igenom den, i flera dagar. Man fick en sådan där känsla att de satsat på kursen, och det är viktigt.</i>	Kursdeltagaren ansåg att kursen fungerar bra utan en lärare, som en e-kurs Kursdeltagaren fick känslan att man satsat i e-kursen	Fungerade bra som en e-kurs Kursen ansågs vara välplanerad	Allmänna intryck
<i>Nils: Och så var det att det var bara som berätta, och det fanns video, och det fanns text. Och lite interaktivt så att du måste klicka lite och ha dig.</i> <i>Nils: Alltså det som var bra i den var att materialet visade precis, du visste var du var hela tiden i kursen.</i>	Många olika element i e-kursen uppskattas Som kursdeltagare visste man ”var man var” i kursen	Mångsidighet Användbarhet	Pedagogiska faktorer
<i>Nils: ... jag funderade på kursen jämfört med de här externa e-learningarna. Jag tror att där var frågor bara på slutet.</i> <i>Kalle: ... jag fatta inte riktigt egentligen att varför den var som så viktig för mig att gå. Det tog jättelänge att gå den, att ta sig igenom alla stegen och få ut det där väsentliga ur den. Men att varför allt det där var så jätteviktigt för mig, så gick kanske lite förbi.</i>	Det fanns frågor endast på slutet av kursen Förstod inte varför kursen är viktig för en själv	Det kunde finnas frågor på fler ställen Kursens mål kunde klargöras tydligare	Utvecklingsförslag

BILAGA 3

ANSTÄLLDAS SYN PÅ E-KURSER UR PEDAGOGISK SYNVINKEL				
Steg 1 <i>Ursprungligt uttryck</i> Genomläsning av materialet, markerande av relevanta uttryck	Steg 2 <i>Förenklat uttryck</i> Materialets reducering	Steg 3 <i>Underkategori</i> Materialets gruppering	Steg 4 <i>Kategori</i> Materialets abstrahering	Steg 5 <i>Helhetsbegrepp</i> Materialets abstrahering
<p><i>Nils: ...och oftast är det kanske bättre om folk börjar från mer eller mindre samma nivå.</i></p> <p><i>Nea: Så det är ju nog ganska viktigt hur de är uppbyggda. Det är det ju absolut. Och sedan att det fungerar tekniskt, och att det är lätt att klicka sig vidare.</i></p> <p><i>Ida: Att i ett skede trodde jag att 'Okej, nu var den klar', så jag stängde ner den. Så när jag hörde hur andra pratade så var jag sådär 'oj nej, jag har inte gått hela kursen', så måste jag göra den en gång till då.</i></p> <p><i>Nea: Sen också att det är just, att det är lite videosnuttar och ljud och musik till exempel, att det inte är bara de där 'slidsen' som far av och an.</i></p>	<p>Bättre att kursdeltagarna börjar från samma nivå</p> <p>E-kursens uppbyggnad och teknikens har stor betydelse</p> <p>Trodde att kursen var slutförd fastän den inte var</p> <p>Videosnuttar, ljud och musik uppskattas i stället för endast transparanger</p>	<p>Kursdeltagarnas förkunskaper är viktigt att beakta</p> <p>Kursens uppbyggnad och att kursen fungerar tekniskt uppskattas</p> <p>Tydliga instruktioner viktiga</p> <p>En variation av instruktionsmetoder i e-kurser uppskattas</p>	<p>Förkunskaper</p> <p>Användbarhet</p> <p>Mångsidighet</p>	<p>Erfarenheter relaterade till pedagogik i allmänhet</p>

BILAGA 3

<p><i>Nils: ...det kändes bara att det är något som de inte satsat någonting på, någon har sagt att de måst göra den och så måste alla gå den. Men den motiverade inte och den fungerade inte och det fastnade inte</i></p>	<p>En kurs som inte ansågs vara välplanerad: Inte motiverande, fungerade inte, innehållet fastnade inte</p>	<p>Känslan av att någon satsat på kursen är viktigt för motivationen</p>	<p>Motivation</p>	<p>Erfarenheter relaterade speciellt till vuxenpedagogik</p>
<p><i>Nea: ... det handlar ju nog ganska långt om intresse. Jag kommer till exempel ihåg den här kursen X⁹ jättebra för att det är ju mitt intresseområde.</i></p>	<p>Handlar om intresse. Kom ihåg kursen p.g.a. intresse</p>	<p>Intresset har betydelse för lärande</p>	<p></p>	<p></p>
<p><i>Ida: Man kan ju ta det i egen takt då, att man kan ju spola tillbaka och sådär.</i></p>	<p>Man kan spola kursen och gå tillbaka</p>	<p>De anställda uppskattar att gå kursen i egen takt</p>	<p>Självstyrning i lärande</p>	<p></p>

⁹ Kursens namn